

# ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА И КРЕАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧИТЕЛЬСКО-УЧЕНИЧЕСКИХ СООБЩЕСТВ

МАТЕРИАЛЫ ВТОРОЙ МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

*Волгоград – Котово  
6–7 ноября 2013 г.*



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»  
ГАОУ ВПО «Волгоградская государственная академия постдипломного образования»  
ФГБОУ ВПО «Калмыцкий государственный университет»  
(кафедры педагогики и психологии)  
Университет «Туран» (Казахстан, Алматы)  
ФГБОУ ВПО «Бурятский государственный университет» (кафедра педагогики)  
Балашовский институт (филиал) ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный  
университет им. Н.Г. Чернышевского»  
Витебский государственный университет им. П.В. Машерова  
Отдел по образованию администрации Котовского муниципального района  
Волгоградской области  
МКУ «Методический центр» Котовского муниципального района Волгоградской области  
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 6 с углубленным изучением отдельных  
предметов» г. Котово Котовского муниципального района Волгоградской области  
(муниципальный ресурсный центр)

---

## **ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА И КРЕАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧИТЕЛЬСКО-УЧЕНИЧЕСКИХ СООБЩЕСТВ**

**МАТЕРИАЛЫ ВТОРОЙ МЕЖДУНАРОДНОЙ  
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ**

*Волгоград – Котово  
6-7 ноября 2013 г.*

МОСКВА  
«ПЛАНЕТА»

УДК 371.3+616.8  
ББК 74.2+74.5+88.5+88.8  
И 889

Научный редактор – *Т.В. Черникова*, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и развития Волгоградского государственного социально-педагогического университета

И 889 **Исследовательская** работа и креативный потенциал учительско-ученических сообществ: материалы Второй международной науч.-метод. конф. Волгоград – Котово, 6-7 ноября 2013 г. / под ред. Т.В. Черниковой. – М.: Планета, 2014. – 496 с.

ISBN 978-5-01658-721-0

Представлены материалы второй научно-методической конференции, проведенной на базе средней общеобразовательной школы № 6 г. Котово Волгоградской области – партнера Волгоградского государственного социально-педагогического университета по совместной образовательной, научно-исследовательской и опытно-экспериментальной деятельности, социального партнера регионального ресурсного центра и ассоциации «Университетские округа России», действующих на базе Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. В рамках экспериментальной деятельности создана и апробируется модель школы-лаборатории по научно-методическому обеспечению учебно-исследовательской деятельности школьников малого российского города и муниципального района.

Тематика первой конференции (обмен педагогическим опытом реализации учителями совместно с учащимися различных видов исследовательской деятельности как способа реализации духовно-нравственных устремлений субъектов образования) дополнена в настоящем сборнике материалами по различным формам научно-методической экспертизы образовательных возможностей учебного эксперимента на уроке и во внеурочной работе со школьниками в рамках реализации ФГОС. Участие зарубежных представителей придало конференции международный статус. Авторы опубликованных материалов – ученые и практики системы образования из городов России (от Санкт-Петербурга до Астрахани и Элисты, от Москвы до Иркутска и Улан-Удэ), Беларуси, Казахстана, Соединенных Штатов Америки. Авторские материалы систематизированы соответственно проблематике трех возрастных групп (младшие школьники, подростки, старшеклассники) и посвящены проблемам экспериментального исследования, проводимого в условиях школьного урока и воспитательной деятельности. Во вступительном разделе сборника объединены материалы по общим вопросам исследования и метапредметности в школьном образовании. В завершающем разделе сборника содержатся тексты учащихся-исследователей, среди которых – победители всероссийских и региональных конкурсов исследовательских работ.

Для широкого круга педагогических работников – исследователей психолого-педагогических проблем школьного образования и возможностей его совершенствования.

УДК 371.3+616.8  
ББК 74.2+74.5+88.5+88.8

ISBN 978-5-91658-721-0

© Коллектив авторов, 2013  
© Т.В. Черникова (ред.), 2014  
© ООО «Планета», 2014

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Раздел I. Учебно-исследовательская работа в школе: эксперимент как способ познания, воспитания, развития</b> .....	8
<i>Слободчиков В.И.</i> Проблема диагностики развития школьника в контексте психологической антропологии .....	8
<i>Алексеев В.В., Шумова М.В.</i> Школьные исследовательские проекты: от замысла до реализации .....	18
<i>Бессарабова И.С.</i> Принцип поликультурности как основа подготовки педагога к работе в современном образовательном учреждении ...	32
<i>Гаджирамазанова О.С., Черникова Т.В., Бобровская Л.Н., Бурычева Л.В., Гончарова В.С., Зотова Л.А.</i> Современный урок: исследование и решение проблем технологического и информационно-ресурсного обеспечения (проектная заявка) .....	36
<i>Гаджирамазанова О.С., Гончарова В.С.</i> Метапредметные основы качества математического образования в МБОУ СОШ № 6 г. Котово Волгоградской области .....	41
<i>Думчева А.Г.</i> Психолого-педагогическая поддержка разновозрастных сообществ в со-бытийной среде учреждения дополнительного образования .....	47
<i>Евладова А.А.</i> Анализ психологических особенностей и классификация родителей – участников судебных споров о воспитании детей ...	67
<i>Житенёв С.А.</i> Медиаобразование в современной российской школе: анализ экспериментальных моделей .....	77
<i>Зелинский К.В.</i> Педагогическая проповедь как гуманитарная технология .....	83
<i>Зотова Л.А.</i> Информационно-коммуникационные технологии на уроках иностранного языка как средство развития и формирования универсальных учебных действий .....	92
<i>Исламгулова С.К.</i> (Казахстан). Управление инновационной деятельностью учителя .....	95
<i>Милютина Т.В.</i> Использование возможностей информационно-телекоммуникационных технологий при организации и проведении педагогического эксперимента .....	104
<i>Портнягина М.А., Цыдыпова Л.М.</i> Воспитание и формирование экологической культуры школьников на учебных занятиях и внеурочной деятельности .....	113
<i>Сихарт Л.В.</i> Информационное насыщение урока немецкого языка с помощью электронных образовательных сред .....	119
<i>Черникова Т.В.</i> Построение отношений научного консультанта со школой в условиях экспериментальной деятельности .....	124
<i>Шшикарёва Ю.В., Мушаева В.И.</i> Духовно-нравственное развитие современного школьника в социальных группах образовательного учреждения .....	135



<b>Раздел II. Экспериментальные исследования на уроке и во внеурочной деятельности в начальной школе</b> .....	142
<i>Бараева Л.В.</i> (Казахстан). Организация исследовательской деятельности учащихся начальной школы во время работы над проектом «Приспособленность животных к среде обитания» .....	142
<i>Вязьмина Э.А.</i> (Казахстан). Экспериментальные исследования на уроках русского языка в начальных классах .....	146
<i>Гадаева О.В.</i> (Казахстан). Исследовательская работа на уроках познания мира в начальных классах .....	150
<i>Гордеева Н.И.</i> Проектно-исследовательская деятельность на уроках математики в начальной школе .....	153
<i>Каныгина Л.В.</i> Развитие познавательной активности посредством исследовательской деятельности на уроках и во внеурочное время в начальной школе в рамках реализации ФГОС .....	158
<i>Кручинина И.В.</i> Организация эксперимента по выращиванию соляных кристаллов в домашних условиях .....	163
<i>Крюкова Д.С.</i> (Казахстан). Организация исследовательской и проектной деятельности в классе предшкольной подготовки в целях развития психологической готовности к обучению школе .....	166
<i>Манжосова Н.П.</i> Экспериментальное получение эффекта радуги в условиях домашней лаборатории .....	169
<i>Мачнева Н.Ю.</i> (Казахстан). Формирование ключевых компетенций учащихся начальной школы при работе над проектом «Экзотические растения ботанического сада» .....	172
<i>Наконечная М. В.</i> Преимущество учащихся начальной и основной школы в социальном проектировании .....	176
<i>Пятченко О.В.</i> Создание благоприятных условий для проявления познавательного интереса младших школьников в ходе урочной и внеурочной работы .....	182
<i>Рахимова Н.У.</i> Использование мнемотехники при освоении таблицы умножения в начальной школе .....	187
<i>Рябова Е.В.</i> Формирование исследовательских навыков у младших школьников посредством научного эксперимента .....	193
<i>Семенченко Т.В.</i> Раннее выявление школьников-исследователей .....	197
<i>Столярова Т.П.</i> Опыт на уроках окружающего мира в начальной школе ...	200
<i>Цеденова А.А.</i> Духовно-нравственное воспитание младших школьников на уроках английского языка .....	204
<i>Чулкова А.В.</i> Формирование психологических компетенций в работе с детьми в ходе исследовательской деятельности студентов .....	210
<b>Раздел III. Экспериментальные исследования на уроке и во внеурочной деятельности в подростковых классах</b> .....	214
<i>Бакалдина С.М.</i> Сотрудничество школы с семьей девиантного подростка: принципы, содержание, формы работы .....	214

<i>Беликова Е.С., Прилипкина Е.В., Мангушева Л.А.</i> Мастер-класс «Экспериментальное исследование качества досуга школьников» (сценарная разработка) .....	221
<i>Берсенева Н.Б.</i> Различение натуральных тканей и тканей из химических волокон на уроках технологии как метапредметное умение грамотного потребителя .....	226
<i>Золотарева Е.В.</i> Создание личностной ситуации на уроке литературы при изучении биографии писателя .....	229
<i>Казакова Т.В., Луговская Т.В.</i> Возможности тренинга как средства профилактики наркотической зависимости у подростков .....	233
<i>Козачек О.В.</i> Изучение и профилактика трудностей в общении подростков со взрослыми и сверстниками .....	241
<i>Кухтова Н.В.</i> (Беларусь). Изучение школьников подросткового возраста с просоциальной и асоциальной направленностью поведения .....	252
<i>Митяшов П.В.</i> Прельщение экстремизмом и террором в школьных учебниках истории для 6-9 классов .....	260
<i>Тихонова Л.В., Павлюкова Л.Ю.</i> Культурно-исторические основания интегрированных уроков технологии и музыки .....	264
<i>Полтавская Г.Б.</i> Организация проектно-исследовательской деятельности при изучении математики в подростковых классах .....	272
<i>Полтавская Г.Б., Куракина А.Е.</i> Вероятность и иллюзии в жизни молодого человека (житейские аспекты математической теории вероятности) .....	276
<i>Полтавская Г.Б., Цыганкова Т.И.</i> Мастер-класс «Использование элементов системно-деятельностного подхода к обучению на уроках математики с привлечением виртуальной среды “1С: Математический конструктор”» .....	282
<i>Розалева Г.И., Харнутова Т.Б.</i> Изучение и воспитание нравственных ценностей у сельских школьников .....	285
<i>Сигаева А.П.</i> Духовно-нравственное становление сельского школьника: сотрудничество подростка и учителя .....	290
<i>Прокурова С.В.</i> Девиантное поведение подростков как одна из возможных угроз национальной безопасности России .....	294
<i>Токкожина А.Е.</i> (Казахстан). Развитие коммуникативных компетенций в ходе проектной деятельности на уроках английского языка .....	298
<i>Усачева С.П.</i> Косвенные методы преодоления конфликтных ситуаций в подростковых классах .....	300
<i>Хохлова Я.В.</i> Поведенческие эксперименты подросткового возраста: психолого-педагогический анализ .....	305
<i>Черникова Т.В., Конькова В.А.</i> Психопрофилактика девиаций в подростковом возрасте: субъектность против асоциальности .....	310

<b>Раздел IV. Экспериментальные исследования на уроке и во внеурочной деятельности в старших классах</b> .....	319
<i>Белицкая Е.В.</i> Тьюторская система обучения подрастающего поколения .....	319

<i>Белова С.В.</i> Самопознание личности в процессе рефлексивного освоения метапредметного содержания урока (на примере изучения драмы А.Н. Островского «Гроза» в десятом классе) .....	325
<i>Бережная Л.И., Диканова Е.Г.</i> Подготовка к научно-исследовательской деятельности старшеклассников, ориентированных на педагогический вуз .....	331
<i>Беспалова О.И.</i> Научно-исследовательская деятельность в вузах США: состояние, особенности, перспективы .....	336
<i>Бурывчев Б.Г.</i> Этого не может быть... В этом что-то есть... Да это уже всем известно (о мобильных телефонах в школе) .....	340
<i>Вихлянцева Н.В., Кириченко Д.С., Зубкова А.В., Дундукова Т.Д.</i> Крепкая семья – сильная Россия (проектная заявка) .....	343
<i>Даскал Е.А.</i> Взаимодействие школы и вуза в осуществлении экспериментальной деятельности по профессиональной ориентации старшеклассников .....	346
<i>Зинченко Н.А.</i> Учебно-исследовательская и научно-исследовательская работа с учащимися старших классов как условие повышения мотивации к изучению русского языка и литературы .....	351
<i>Калина М.В., Нежинская Е.Г., Свечникова И.А.</i> Мастер-класс «Жизнь между Россией и Германией: факторы выбора страны проживания у двух поколений (на примере Котовского района)» .....	355
<i>Каменский С.И.</i> Зачетные уроки по экономической и социальной географии: самоисследование старшеклассниками качества учебной подготовки ..	364
<i>Корчевский А.</i> (США). Распределение целых степеней в натуральном ряду: теоретический и педагогический потенциал .....	367
<i>Леуко В.А.</i> Комментарий ученого, научного руководителя исследовательских работ школьников по математике, к статье А. Корчевского «Распределение целых степеней в натуральном ряду: теоретический и педагогический потенциал» .....	380
<i>Дмитренко Г.В.</i> Комментарий ученого, три десятка лет преподававшего математику в школе, к статье А. Корчевского «Распределение целых степеней в натуральном ряду: теоретический и педагогический потенциал» ...	382
<i>Кузоро Е.Ю.</i> Изучение особенностей субъектной позиции у старшеклассников сельской школы .....	384
<i>Леготина Г.Ю.</i> Развитие творческих (поэтических) способностей на уроках английского языка в старших классах .....	388
<i>Леуко В.А.</i> О некоторых подходах к формированию тематики исследовательских работ школьников в области математики .....	394
<i>Малюченко Г.Н.</i> Тренинг-программа «Медиа-эксперт» по развитию культуры потребления медиаинформации среди учащейся молодежи ...	403
<i>Минаева А.И.</i> Возможности профессиональной самореализации выпускников школы в малом российском городе .....	411
<i>Оситова М.В.</i> Кистью, словом и душой: о некоторых видах творческих работ при изучении литературы .....	417

<i>Прокурова Н.С.</i> Исследование психологического поединка Порфирия Петровича и Родиона Раскольникова в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» .....	425
<i>Судибор О.Л.</i> (Казахстан). Дебаты по модели ООН как эффективная форма групповой работы на уроках английского языка .....	433
<i>Тельшьева С.А.</i> Цветопись в военной поэзии Александра Межирова ....	436
<i>Черникова Т.В., Минаева А.И.</i> Экспертная оценка профориентационной работы школьных ресурсных центров профильного обучения .....	438
<i>Шерстобитова Т.В.</i> Эксперимент на уроках химии как средство формирования познавательных компетенций обучающихся .....	446
<i>Шмидт А.А.</i> Формирование исследовательских навыков и умений у старшеклассников на уроках английского языка и во внеурочное время ...	447
<b>Раздел V. Материалы участников «Ломоносовских чтений» – конференции-конкурса учебно-исследовательских работ школьников ...</b>	453
<i>Воробьева А., Матвеев Д., Мельников А.</i> Русская духовная музыка: от истоков – к современной России .....	453
<i>Гаджиева А., Ешенкулова Д.</i> (Казахстан). Математика в казахских национальных играх .....	455
<i>Журавлева А., Фоменко В.</i> Возрождение фольклора как элемента национальной культуры жителей Котовского района .....	461
<i>Калмыкова Е.</i> Сон длиною в 67 лет (о тех, чье детство пришлось на годы войны) .....	463
<i>Куракина А.</i> Вероятность и иллюзии в жизни молодого человека .....	465
<i>Нестеренко Ю.</i> Различные способы решения квадратных уравнений ...	471
<i>Оразалы Д.</i> (Казахстан). Применение механизмов агглютинации в развитии творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста ....	473
<i>Сальникова А.</i> Редкие растения села Саломатино .....	476
<i>Сорокина Е.</i> Бизнес-проект «Создание питомника» .....	477
<i>Султанова С.</i> (Казахстан). «Живой родник, источник вдохновения...» (альбом-приложение для углубленного изучения античной мифологии к учебнику «Русская словесность» для 6 класса) .....	479
<i>Токарева А.</i> (Казахстан). «Лучшее, что есть у человека...» (альбом-приложение к разделу «Образы фауны в литературе» учебника «Русская словесность» для 7 класса) .....	482
<i>Харланов А., Шихотаров Д.</i> Заочное путешествие по водным артериям английской столицы .....	485
<i>Челюканова А.</i> Агрехимическое обследование земель, принадлежащих Сергиевской средней общеобразовательной школе .....	486
<i>Шевелева В.</i> (Казахстан). Канистерапия: влияние собак на самочувствие, активность и настроение человека .....	488
<i>Шереметьева Е.</i> Влияние социальных сетей на личность подростков ...	492

## РАЗДЕЛ I

### УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА В ШКОЛЕ: ЭКСПЕРИМЕНТ КАК СПОСОБ ПОЗНАНИЯ, ВОСПИТАНИЯ, РАЗВИТИЯ

#### Проблема диагностики развития школьника в контексте психологической антропологии

*Слободчиков Виктор Иванович*, доктор психол. наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, гл. научный сотрудник Учреждения РАО «Институт психолого-педагогических проблем детства» (г. Москва)

С самого начала и по существу необходимо вполне определенно зафиксировать, что в психологии на сегодняшний день возрастной диагностики, или, более точно – *нормативной диагностики развития* – **не существует**. Существует лишь *индивидуально-дифференцирующая диагностика* на все случаи жизни. То, что есть в обобщенных возрастных картинах уровня развития – это лишь бессвязная совокупность психосоматических, психо-социальных, поведенческих характеристик отдельного индивида. А сама «возрастная картина» – *лишь усредненный результат диагностики индивидуальных (индивидуных) особенностей в группе людей одного паспортного возраста*. Но такой средний «возрастной портрет», как очевидно, – это средняя температура по больнице («от тифозного барака до морга») – по форме правильная, а по существу бессмысленная. Существенно также и то, что среди педагогических психологов (психологов развития) до сих пор *нет единодушия* в составе и объеме конкретных видов новообразований, характерных и нормативно закрепленных в данном возрастном интервале. Поэтому и представления о норме психического развития в таких случаях размыты, бессосновны и формально статистичны.

Именно из-за этого возникают большие и часто непреодолимые сложности в построении (проектировании, организации) и управлении целым рядом гуманитарных практик (образования, психологической помощи, консультирования и др.). В чем проблема? Можно обозначить, по крайней мере, две такие проблемы.

Первая из них связана с разнообразием размытых толкований самого представления о «развитии». Более жестко это может быть выражено таким образом: до сих пор в научной психологии не определен *категориальный статус* действительности «развития». Мы знаем (чувствуем), что оно **есть**, но **что** оно есть? – остается расплывчатым в своем рациональном значении. Попытка структурировать и понятийно оформить парадигмальные основания понятия «разви-

тие» осуществлена нами в одной из работ (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев 1998).

Вторая проблема – это существующая «бесвязная связность» (синкрет) множества диагностических средств и техник. Сложившись как эмпирический, относительно удачный, прием *распознавания* (прямое значение термина «диагностика») каких-либо психических феноменов, он затем (из-за частоты использования) обретает самостоятельную жизнь уже в качестве «полноценного» диагностического инструмента в психологической практике, оставаясь, по существу своему, бесосновным, а по происхождению – «без роду и племени». По сути, анализ именно этих двух проблем представляет собой специальный предмет пристального анализа.

Диагностическое обследование немислимо вне истории своего происхождения, вне истории превращения *исследования* психологического явления в *конструирование* метода его диагностики, предмета исследования – в предмет диагностики. В свою очередь, психолого-педагогическое проектирование (создание) условий нормального развития немислимо без добротного знания исходных обстоятельств, без средств оценки и контроля их преобразования в оптимальные условия конкретного шага развития.

Своеобразным тестом распознавания, оценки и квалификации феноменов развития в современной практико-ориентированной психологии должна была стать разветвленная система диагностики, которая, как понятно, в принципе невозможна без *моделирующих представлений о нормах развития*. Диагностика, в своем прямом смысле, и есть главный инструмент определения, как минимум, границ между нормальным (или – нормативным) и аномальным в медицине, в педагогике, в социальной практике, соответственно, и в психологии. Однако становления такой системы и по сей день так и не произошло, прежде всего, потому, что не решалась главная проблема психологии – проблема построения теоретического концепта психологии развития, который мог бы стать методологической основой для системной диагностики самого хода развития и который вполне определенно мог бы выявить, соотнести и различить «*объект развития*» и «*предмет диагностики*». Но получилось то, что получилось.

Исторически первой (начало XX столетия), говоря современным языком, диагностической технологией была *тестология*. Не вдаваясь в излишнюю детализацию ее истории, отмечу лишь главное, на мой взгляд, в общей стратегии тестологических исследований. Данная стратегия может быть выражена в нескольких пунктах: некая психическая способность индивида (суммарная оценка интеллекта; творческий потенциал личности; готовность к школе; профессиональная пригодность и др.) на уровне здравого смысла характеризуется рядом качественных особенностей, степень выраженности которых количественно оценивается с помощью набора

специальных вопросов и задач (тестов), имеющих определенную шкалу значений. Эта шкала разрабатывается заранее на основе массовых обследований, данные которых подвергаются статистическому анализу с целью их стандартизации и получения *статистических норм*. В результате мы имеем инструмент (батарейку тестов), позволяющий быстро и в массовом масштабе *классифицировать и сертифицировать* того или иного индивидуала по заданному параметру (см. работы Г. Айзенка, А. Бинэ, Д. Векслера, Дж. Равена и др.).

Методологический просчет тестологии коренится в наивной надежде на то, что будто с помощью статистики можно восполнить огромные пробелы в теоретической неразработанности проблем психологии развития; а особенно сейчас, в связи с появлением огромного числа практических задач, вставших перед психологическими службами в самых разных гуманитарных практиках. Ярчайшим и вопиющим примером просчета тестологии уже сегодня является чиновничье изобретение и его научной obsługi – ЕГЭ. Как справедливо в свое время отмечал Д.Б. Эльконин, тестовых испытаний может быть и достаточно для *отбора и селекции* индивидов, но совершенно недостаточно для *контроля* процесса развития, его содержательной оценки и соответствующей его психолого-педагогической *коррекции*.

В тестологической технологии происходило и происходит практически *полное отождествление объекта развития и предмета диагностики* – это *отдельный индивид* (не важно – природный или социальный) с его разнородными свойствами и качествами. Понятно, что диагностировались в этом случае многочисленные изменения характеристик индивида и загадочные по сути своей так называемые индивидуально-типологические его особенности.

В 60–70-х гг. прошлого столетия советская психология осуществила прорыв к разработке особых норм на основе *деятельностной методологии*. Теперь предметом анализа становились не оценка реакций испытуемого при решении теста и не результативность (статистически значимая или незначимая) этого решения, а *способ* получения результата, *механизм решения экспериментальной задачи в проблемной ситуации*.

«Механизмический» подход (назовем его так) в диагностическом обследовании во многом действительно позволил преодолеть «магию чисел» тестологии, так как совмещал в себе возможность объективного качественного анализа действий испытуемого в проблемной ситуации и доступность их количественной оценке. Однако со временем этот подход стал претендовать не только на выявление способа действий при решении экспериментальной задачи, но и как принцип исследования был распространен на изучение «мышления вообще», «творчества вообще», «интуиции

вообще» и т.д. Подход типа «вообще» потребовал абстрагирования от реального предметного содержания сначала экспериментальной задачи, а с момента завоевания доминирующего положения в психологии – и абстрагирования от предметно-содержательной стороны психического.

Считалось, что мыслительная задача, взятая в психологическом аспекте, есть абстракция. Исследоваться должен абстрактный психологический механизм, а не материал конкретной задачи. Экспериментальная задача должна быть простой, требовать минимум знаний субъекта, нивелировать его прошлый опыт и должна воспроизводить такие ходы мысли, которые максимально просты и сходны у большинства испытуемых (см. работы Д.Б. Богоявленской, А.М. Матюшкина, Я.А. Пономарева, И.Н. Семёнова и др.).

В нескольких пунктах, как хорошо видно, сформулировано принципиальное методологическое требование к типу проблемной (а впоследствии – диагностической) ситуации (с таким требованием, пожалуй, согласился бы любой тестолог); в соответствии с этим требованием конструировался и класс особых экспериментальных задач: «Игра в 5», «Магический квадрат», шахматные задачи, головоломки, задачи «на сообразительность» и т.п. Соответственно, оптимальный способ решения такого рода задач и становился нормой, например, интеллектуальной.

В «механизмической» технологии диагностики впервые появляется различение *объекта развития и предмета диагностики*. Первое – это *индивидуальные формы поведения и метапредметная индивидуальная деятельность*. Второе – *индивидуальные же способы действий в проблемных ситуациях*. Понятно, что в этом случае осуществлялась уже не просто оценка и ранжирование психосоматических и психологических свойств и качеств отдельного индивида, а более широкий ареал человеческой действительности – его жизнедеятельностные манифестации (проявления), однако приуроченные все также к конкретному индивиду.

Тестологический и «механизмический» подходы в диагностическом обследовании позволяли получить два специфических «образа» изучаемой реальности: при первом – *симптомокомплекс*, при втором – *способ действия*. Для целого ряда утилитарных задач (оценка, ранжирование, классификация людей и т. п.) этих «образов» было вполне достаточно; во всяком случае техники отбора и подбора кадров в промышленной, военной, спортивной и во многих других сферах общественной практики не испытывают особой нужды в кардинальной перестройке имеющихся систем диагностики. Их явная неудовлетворительность обнаруживается, когда возникает острая необходимость перехода от диагноза (оценки) состояний к прогнозу развития. Здесь традиционная диагностика отдельных функций, процессов и частных форм активности индивида, ограниченная лишь вероятностной



констатацией его наличных состояний, по сути, не обладает прогностической способностью (например, в системе развивающего образования), предполагающей знание о многомерных, еще только складывающихся жизненных ситуациях.

Именно последнее обстоятельство требует разработки *комплексной диагностики развития*, но для создания ее возможных программ отсутствовали, как очевидно, серьезные теоретические основания. Более того, кардинальным и неустранимым препятствием для построения такой системы в рамках обозначенных подходов оказывалась явно не формулируемая, но очевидно лежащая в их основе предпосылка: абсолютным *носителем* (так сказать, онтологическим объектом) модели развивающегося целого, в конечном счете, является сам *непосредственный индивид* с его фиксированными характеристиками – начало и предел любых системно-структурных представлений о развитии. Необходимо было выйти за границы телесности отдельного индивида, за пределы его реакций, многообразия его свойств и даже способов действия в проблемных ситуациях. В границах натурально понятой индивидуальной (индивидной) жизни возможна фиксация лишь *феноменов психического*, не объяснимых «из самих себя».

Возможно ли более аргументированное и более развернутое теоретическое обеспечение диагностики развития на основе пусть ограниченных, но традиционных средств психологического анализа? Да, но сам объект экспериментально-психологического исследования и его стратегия должны были быть представлены особым образом. Этот особый подход можно обозначить как *категориальный*. Само начало его предполагало, во-первых, окончательный отказ от постулата иррелевантности механизма деятельности к ее предметно-содержательному составу; во-вторых, от приписывания так называемым психологическим особенностям индивида свойств атрибутивности.

Основным методом исследования при категориальном подходе являлся *генетико-моделирующий*. Его предшественником был формирующий эксперимент, разработанный в научно-образовательной школе В.В. Давыдова (*Ю.В. Громыко, В.В. Давыдов 1994*). Его общий смысл состоял в том, что определенное *общетеоретическое предположение* о всеобщем генетическом механизме (исходной «клеточке», исходном противоречии) происхождения какой-либо структуры субъективности (например, теоретических форм мышления) *моделируется* в реальных обстоятельствах (например, в обучении), а затем – интерпретируется как действительный процесс ее становления и развития.

Особой предпосылкой этого метода служило представление о константности (в сопоставимых с индивидуальной жизнью диапазонах време-

ни) общественно-исторического опыта людей (в устойчивых формах предметности, общения, деятельности), присваивая который человек впервые обретает свою субъективность. Считалось, что все виды и способы деятельности человека, в том числе и его индивидуальная активность, потребности, стремления, склонности от начала и до конца есть результат присвоения общественно заданных и в определенном смысле *нормативных* образцов этой деятельности.

Это общеметодологическое положение позволяет действительно выйти за границы «кожного покрова» отдельного индивида, а значит, позволяет представить любое «индивидуально-психологическое свойство» как *деятельностную форму* его многообразных жизненных реалий; теоретически воспроизвести (смоделировать) саму «историю» происхождения каких-либо форм субъективности. По сути, при категориальном подходе, в генетико-моделирующем исследовании обсуждались уже не вопросы нормативности (или ненормативности) индивидуально-типологических свойств и качеств психики отдельного индивида, а **нормативность** практической организации самого процесса присвоения общественно заданных и в определенном смысле *нормативных* образцов деятельности. Но это и есть один из путей конструирования *социально-культурных норм* развития субъективности в онтогенезе.

Таким образом, культурно-историческая позиция (категориальный подход) в понимании психических явлений обладает более высокой объяснительной и различительной способностью. Она показывает, что субъект (как *само-деятельный* индивид) представлен не только в психике; наибольшую полноту представительства он имеет скорее в деятельности, где с ее инструментами, предметными воплощениями, т.е. со своим «неорганическим телом» (опытом), он составляет единое целое. Иными словами, категориальный подход выводит психологическое исследование из границ «органического тела» в сферу общественно-исторического опыта (в форме различных социальных организованностей), усваивая который индивид и «вырабатывает психику» как *механизм управления своей жизнедеятельностью в этих организованностях*.

При всей продуктивности указанного подхода здесь сохраняется методологически трудно устранимая опасность *подмены* законов действительного *становления* различных форм субъективности законами непосредственного *функционирования* отложившихся и застывших структур индивидуального или социально нормированного опыта. В силу того, что в составе текущей деятельности опыт образует слой прошлого, актуализированный в настоящем для выполнения целей, ориентированных в будущее, существует соблазн ограничиться этой «горизонтальной» составляющей развития. Между тем как полная реализация подобной *линейной перспек-*

*тивы* означала бы окончательное устранение из природы субъекта всей свободы его действия и самореализации, сведение их к причинности и необходимости, а значит, полностью блокировала бы саму возможность выхода в режим саморазвития, в режим *конструктивного преобразования* отложившегося опыта – *порождения беспрецедентного опыта*.

При категориальном технологическом подходе различие *объекта развития и предмета диагностики* еще более усиливается. Теперь, в качестве первого из них становится *общественно-исторический опыт определенной культуры*, а в качестве второго – *уровни сформированности культурно заданных, нормативных форм деятельности*. Таких деятельностей, которые, говоря словами Л.С. Выготского, *ведут за собой развитие* способностей к регуляции и реализации этих деятельностей в своем индивидуальном опыте.

Надо сказать, что при отчетливом понимании адептами категориального подхода сугубой специфики диагностики так понятого процесса развития, ее средства – техники, приемы – продолжали оставаться в массе своей *тестообразными* (см. работы А.З. Зака и др.), либо взятыми из арсенала изучения проблемных ситуаций. И это не случайно так. Считалось, что высшие уровни развития могут быть обеспечены лишь внешней детерминацией – социально нормированным и форматированным общественно-историческим опытом, присваивая который, облекаясь в который, индивид и обретает «свою» психику, «свою» субъективность и, как ни странно, «свой» внутренний мир.

Но, если это и так, то как это возможно? За счет каких алхимических трансмутаций общественно-исторический опыт становится не просто внутренним, но **моим** – внутренним, свободным от внешней детерминации миром? И это нужно *не просто декларировать, не постулировать, а показывать* – как это осуществляется в терминах самой индивидуальной жизни. То, что существует, правда не тотальная, а фрагментарная оккупация субъективной реальности форматами социальности, слишком хорошо известно каждому из нас. Именно поэтому происходит массовое тиражирование социальных индивидов (вспомним К. Маркса), которым нет нужды пробиваться к высшим уровням уникального личностного бытия.

Однако задание такого уровня для человека не исчезает, пока он остается человеком. И мы знаем высочайшие образцы исполнения данного задания. Но опять же вопрос – как это возможно? Как возможно преобразование оккупационных форматов и освобождение от них? На такие вопросы не способен ответить категориальный подход в исследовании проблем развития человека, а потому и не может создать адекватную технологию его диагностики?

Ограниченность вышерассмотренных исследовательских подходов и технологий диагностики в решении проблем развития человеческой реальности связаны с их «первородным грехом» – *гносеологизмом* естественно-научного толка, когда считается, что изучению подлежит лишь тот объект, который существует отчужденно и независимо от воли и сознания исследователя. Однако естественнонаучная установка в психологическом исследовании сталкивается с непреодолимым препятствием адекватного понимания происходящего в той ситуации, когда сам человек в субъектной позиции оказывается автором (в крайнем случае – распорядителем) кардинальных преобразований собственной субъективности, когда он входит в режим саморазвития. Уж здесь-то точно многое зависит от его воли и сознания!

Важнейшей реальностью, где возможно, говоря словами Гегеля, «освобождения себя в отношении самого себя», является **со-бытийная общность**, в которой впервые открывается возможность *интимно-личностного* («Я – Ты») общения двух и более субъектов. Именно здесь осуществляется кардинальный – *рефлексивный* («вертикальный») – выход из «здесь и теперь» моего опыта, возможно творение таких обстоятельств собственной жизнедеятельности, в которых, в принципе, исключается лишь плоское функционирование, но крайне необходима *полнота присутствия*. Со-бытийная общность – как источник и энергичный центр порождения функциональных органов субъективности – впоследствии может предметно закрепляться и транслироваться средствами деятельности (*В.И. Слободчиков 1986*).

Проблема состоит также и в том, что традиционные исследовательские логики, сложившиеся в объективистской парадигме, в русле вопросов «Что это?», в принципе не способны работать с реальностью – «Кто ты?». Вспомним известную ситуацию из Нового Завета, когда Пилат, допрашивая Иисуса Христа, спрашивает: «Что есть истина?» И Иисус не отвечает ему, потому что Истина не «что», а «Кто», и она явлена Пилату в Лике Господа (Ин. 18;38). Именно прямая Встреча с реальностью – «Кто ты?» – с необходимостью понимания ее становления и развития, с необходимостью со-причастности ей потребовала разработки принципиально иного исследовательского подхода, нового типа научности, нового типа гуманитарных знаний.

Такой подход стал складываться в 90-х г. прошлого столетия под специальным названием – *практико-ориентированная наука* (Н.Г. Алексеев, Ю.В. Громыко, В.В. Давыдов, А.В. Петровский, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков). Сугубая специфика данной науки состояла в том, что она должна была не обслуживать сложившиеся социальные производства, а быть способной *проектировать и строить* принципиально новые, беспре-

цедентные – именно гуманитарные практики (В.В. Давыдов 1996). Собственно, этот исследовательский подход уже тогда получил свое наименование как *проектно-преобразующий*, обеспечивающий не только познание «шага развития» некоторой действительности (в том числе и субъективной), но и его свершение. А адекватная ему диагностическая технология (*конструктивно-преобразующая*) призвана была выявить *базовые условия и механизмы переходов в кризисах развития*.

В такой ситуации субъект с необходимостью должен переформатировать уже сложившийся опыт (уходящий корнями в повторяющиеся, устойчивые моменты деятельности), чтобы впервые обнаружить новую реальность, в конструировании которой он должен *соучаствовать*. Поэтому диагностика условий (внутренних и внешних), способствующих или препятствующих открытию такой реальности, принимает формы и способы, фундаментально отличные от ныне существующих. Она связана главным образом со становящимся – рефлексивным – опытом (опытом *трансцендирования*) как подлинной «стихией», в которой зарождается и эволюционирует субъективность.

Таким образом, проектно-преобразующий исследовательский подход впервые позволяет не только принципиально *различить* объект развития – «со-бытийная общность» и предмет диагностики – «условия и механизмы становления функциональных органов субъективности», но и максимально скоординировать их в рамках требований генетической логики.

Конструктивно-преобразующую технологию диагностики можно было бы поименовать *«кризисной диагностикой»*, включающей в себя классические три этапа: *диагностика на входе* (фиксация реального положения дел), *текущая диагностика* (отслеживание хода преобразований), *итоговая диагностика* (оценка полноты/неполноты таких преобразований, «шага развития» в целом). Замечу, справедливости ради, что относительно *полная программа диагностического мониторинга* хода становления и развития субъективности в разных периодах онтогенеза обязательно будет и должна включать в себя также и вышерассмотренные диагностические технологии, но – в качестве *восполняющих* конструктивно-преобразующую диагностику.

Таким образом, чтобы диагностическим путем получить действительную картину возможностей возраста, чтобы привести в соответствие ему то или иное содержания образования, конкретные педагогические действия, необходимо видеть место данного возрастного периода развития в рамках целостной психологической периодизации (В.И. Слободиков, Г.А. Цукерман 1996). Каждый возраст раскрывается в целостном ансамбле других возрастов. Возможности конкретного возраста определяются уровнем решения задач развития в предшествующем периоде (откуда человек

вышел) и масштабом предстоящих задач развития в последующем возрастном интервале (куда ему предстоит войти впоследствии).

В свою очередь, содержание (события) каждого конкретного возраста, а соответственно и ступени образования специально *проектируются как условия и средства нормального (нормативного) перехода из одного возрастного пространства и входа в другое*. Именно поэтому для психологической антропологии важно и принципиально, что *норма развития – это не то среднее, что есть, а то лучшее, что возможно в конкретном возрасте для конкретного ребенка при соответствующих условиях его жизни*. И задача возрастного психолога и педагога, а впоследствии и самого человека эти соответствующие условия определить, а при необходимости – и создать. Речь должна идти о целевом проектировании такого образовательного пространства в своей структурной определенности, которая находится в точном соответствии с нормативно определенными задачами развития в данном возрастном интервале. *Для современной педагогики подобное понимание инструментального статуса возрастнo-нормативной модели является инновационным и принципиально профессиональным*.

Насущную проблему диагностики школьника следует рассматривать в широком контексте категориального анализа принципа развития в современной психологии. Обсуждение технологических подходов к диагностике развития актуализирует одно из ключевых понятий психологической антропологии – возрастнo-нормативную модель развития субъективной реальности. Данное понятие является методологическим средством и технологическим принципом построения возрастной диагностики и проектирования содержания развивающего образования на разных его ступенях.

Иными словами, возрастнo-нормативные модели развития *рукотворны*, они плод высокопрофессиональной психолого-педагогической работы, а не совокупный продукт физического созревания или обобщенный результат социальных воздействий. Эта работа должна отвечать на вопросы: **как и зачем** строится тот или иной образовательный процесс на данной ступени образования? Какие возрастные задачи развития он призван решить? Такие модели, приуроченные к той или иной ступени образования, должны позволить педагогу профессионально и грамотно обустроить конкретную образовательную ступень: выстроить адекватную, *возрастно-ориентированную педагогическую деятельность*, спроектировать *возрастно-сообразный образовательный процесс*, выявить благоприятные и неблагоприятные условия нормального развития, а впоследствии конструктивно работать с этими условиями: благоприятные поддерживать и создавать, неблагоприятные – блокировать.

Литература:

*Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996.

*Громыко Ю.В., Давыдов В.В.* Концепция экспериментальной работы в сфере образования // Педагогика. 1994. № 5.

*Слободчиков В.И.* Психологические проблемы становления внутреннего мира человек // Вопросы психологии. 1986. № 6.

*Слободчиков В.И., Цукерман Г.А.* Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии. 1996. № 5.

*Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Антропологический принцип в психологии развития // Вопросы психологии. 1998. № 6.

### **Школьные исследовательские проекты: от замысла до реализации**

*Алексеев Сергей Владимирович*, докт. пед. наук, профессор  
Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического  
образования; *Шумова М.В.*, директор ДДЮТ Кировского района  
г. Санкт-Петербурга

Скажи мне – и я забуду.  
Покажи мне – и я запомню.  
Вовлеки меня – и я научусь.

*Китайская пословица*

Предмет настоящей статьи возник во время обсуждения результатов проектов коллективами учреждений дополнительного образования детей на всероссийских и региональных конкурсах и форумах. Кто является настоящим инициатором и модератором темы индивидуального (или группового) проекта школьника? Сам школьник, его окружение одноклассников или все же – учитель общеобразовательной школы? Даже такая форма, как предоставление возможности выбора школьником темы образовательного проекта из предложенных учителем, например, десяти возможных тем, не ограничивает ли его возможности, не ограничивает ли его фантазии и мечты, не ограничивает ли его проблемное пространство, внутри которого целесообразно выбрать тему индивидуального проекта?

Жизнь учащихся в школе не ограничивается и не должна ограничиваться (!) только усвоением набора конкретных предметных знаний, умений, навыков, формированием предметных и метапредметных компетенций. Многие учащиеся (а их в среднем больше половины!) имеют более обширные интересы и запросы при изучении предметов базисного учебно-

го плана как по широте изучаемых проблем, так и по глубине их осмысления. Как правило, эти познавательные интересы учащихся могут удовлетворить в школе (гимназии, лицее), в учреждениях дополнительного образования детей (домах творчества юных, центрах развития детей и др.), в деятельности общественных организаций. Некоторые свои запросы сегодня школьники могут реализовать через участие в образовательных проектах, некоторые – через образовательные Интернет-ресурсы.

Попытаемся разобраться, что такое индивидуальный образовательный проект, что такое внеурочная деятельность школьников и как эти понятия соединяются между собой.

**Индивидуальный образовательный проект.** *Проект* – от латинского слова *projetus*, которое означает буквально «выброшенный вперед». Французское слово *projet* переводится как «намерение, которое будет осуществлено в будущем». Таким образом, проект ассоциируется с будущим. Виктор Гюго писал: «У будущего есть несколько имен. Для слабого человека имя будущего – невозможность. Для малодушного – неизвестность. Для глубокомысленного и доблестного – идеал». Можно привести еще два оригинальных афоризма, раскрывающих выбранный нами *футурологический подход* (от англ. *future* – будущее) к изучению и анализу различных явлений и процессов. Уинстон Черчилль предупреждал человечество: «Заглядывать слишком далеко вперед – недальновидно». Фридрих Геббель отмечал: «Мы живем за счет будущего. Не удивительно, что оно оказывается банкротом».

Проектный метод входит в жизнь как требование времени, своего рода ответ системы образования на социальный заказ государства и родительской общественности. Как отмечает В.Е. Радионов (1996), «проектирование является сущностным компонентом способа жизнедеятельности любого человека и в этом плане не зависит от сферы его деятельности, то есть представляет собой культурно-исторический феномен». Метод проектов – один из интерактивных методов современного обучения. Он является составной частью учебного процесса. Практика использования метода проектов показывает, как отмечает Е.С. Полат, что «вместе учиться не только легче и интереснее, но и значительно эффективнее» (*Новые... 2000*).

*Метод проектов* – это система обучения, при которой учащиеся приобретают знания в процессе планирования и выполнения постоянно усложняющихся практических заданий (проектов). Этот метод способствует формированию критического и творческого мышления учащихся, умению работать с информацией, что в полной мере отвечает основной задаче современной школы – воспитать социально активную личность, способную к самоутверждению и самосовершенствованию.



Метод проектов возник в начале прошлого столетия. Основателями его считаются американские ученые Дьюи и Килпатрик. Они предлагали строить обучение на активной основе, через практическую деятельность ученика, ориентируясь на его личный интерес и практическую востребованность полученных знаний в дальнейшей жизни.

Сегодня метод проектов успешно развивается и приобретает все большую популярность за счет рационального сочетания теоретических знаний и их практического применения для решения конкретных проблем. «Я знаю, для чего мне надо все, что я познаю. Я знаю, где и как я могу это применить» – вот основной тезис современного понимания метода проектов. Урок, реализованный методом проектов, может быть как уроком освоения нового материала, так и уроком закрепления и отработки навыков решения учебных задач. Выбор метода научного познания, который будет использован в учебном исследовании, зависит от конкретного содержания урока.

Существуют различные классификации проектов. Так, Е.С. Полат предлагает шесть **основных критериев**, по которым различают типы проектов (*Новые... 2000*):

1. По доминирующему в проекте методу или *виду деятельности*: исследовательские, творческие, ролево-игровые, информационные, практико-ориентированные (прикладные).

2. По признаку *предметно-содержательной области*: монопроекты, межпредметные проекты.

3. По характеру *контактов*: внутренние, или региональные; международные.

4. По *количеству участников* проекта: индивидуальные, парные, групповые.

5. По *продолжительности* проекта: краткосрочные, средней продолжительности, долгосрочные.

6. По *результатам*: доклад, альбом, сборник, каталог, альманах; макет, схема, план-карта; видеофильм; выставка; др.

С. Хайнес выделяет следующие оригинальные **типы проектов**: проекты-сообщения, или исследовательские проекты (information and research projects);

проекты-интервью (survey projects);

проекты-производство (production projects);

проекты-ролевые игры и драматические представления (performance and organisational projects).

**Этапы работы над проектом** могут быть определены следующим образом:

1) постановка цели;

- 2) выявление проблемы, противоречия, формулировка задач;
- 3) обсуждение возможных вариантов исследования, выбор способов;
- 4) самообразование при помощи учителя;
- 5) продумывание хода деятельности, распределение обязанностей;
- 6) исследование: решение отдельных задач, компоновка;
- 7) обобщение результатов, выводы;
- 8) анализ успехов и ошибок, коррекция.

Каждый из этапов-шагов проектирования очень важен, тем не менее первые шаги – выявление проблемы и постановки цели – имеют особое значение. Платон отмечал важность первых шагов: «Начало – самая важная часть работы». Китайская мудрость гласит: «Дорога в тысячу миль начинается с первого шага».

**Индивидуальный образовательный проект** предполагает организацию проекта в рамках образовательной программы школы по инициативе школьников и учителей, при поддержке и сопровождении проекта педагогами – консультантами, руководителями проектов, тьюторами.

Образовательный проект, образовательный маршрут, образовательная траектория – понятия очень близкие при организации индивидуального образовательного проекта (у каждого из учащихся есть свой маршрут и своя траектория в пространстве данного проекта), но не синонимичные. Тем не менее феномен индивидуального образовательного проекта в реализации образовательных маршрутов может быть осмыслен в результате следующих результатов педагогических исследований, полученных в период 2005–2011 гг. специалистами Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования (*Проект... 2014*):

Понятие «индивидуальный образовательный проект» представляет собой совокупность многих составляющих. Так, 37% респондентов отмечают инициацию интересных образовательных дел учащимися школ, 60% респондентов видят инициацию проектов в творчестве педагогов, и 30,3 % – инициацию проектов другими субъектами образовательного процесса, включая и родителей. Таким образом, можно констатировать, что по результатам наших исследований инициация тематики индивидуальных образовательных проектов возлагается на творчество педагогов, а не на творчество самих учащихся. Привлечение других субъектов образовательного процесса (родителей, социальных партнеров, сетевых партнеров и др.) к иницированию общешкольных, классовых (по параллелям классов), групповых и индивидуальных проектов есть проблема, требующая своего технологического и управленческого решения. На долю общественных организаций (как школьников, так и педагогов!) приходится лишь 23% утверждений респондентов, которые считают их участие в индивидуальных

образовательных проектах правомерным и обеспеченным в нормативно-правовом аспекте.

*Тематика проектов* направлена на решение проблем внутри образовательного учреждения. Примерно 75% тем оцениваются респондентами позитивно, а 10% респондентов считают, что проекты направлены на решение проблем более широкого назначения, «вне школы».

*Формы организации индивидуальных образовательных проектов* связаны со сферами деятельности учащихся. Наиболее освоенной из них выступает внеучебная деятельность, организуемая в самой школе, в отделениях дополнительного образования, в учреждениях дополнительного образования детей, в то время как внедрение компонентов индивидуального образовательного маршрута в собственно учебную деятельность, равно как и выход во внешнюю образовательную среду, отмечается менее чем в половине случаев. Самыми распространенными формами организации и презентации индивидуальных образовательных проектов выступают: защита творческих проектов (85%); индивидуальные и групповые консультации (89%); школьные научно-практические и творческие конференции (72%).

Значительно реже встречаются формы работы, предполагающие непрерывность деятельности учащихся по освоению индивидуального образовательного маршрута: организация работы творческих объединений учащихся (45%), самостоятельная работа учащихся по индивидуальному графику (40%). Не имеет широкого распространения такая форма работы, как проведение фестиваля творческих достижений учащихся (30%). Практически не используются составление учащимися индивидуальных образовательных отчетов (15%) и реализация индивидуальных образовательных модулей с использованием ресурсов внешней среды (10%). Данные получены по результатам мониторингового опроса. Выборка в среднем составляет 300–500 респондентов (педагогов и школьников) ежегодно. Аналогичные результаты исследований представлены в докторском исследовании Е.А. Александровой (2006).

*Индивидуальный образовательный маршрут* как форма проекта среди работ последнего времени рассматривается в лично ориентированном контексте. В рамках данного контекста образование понимается как путь ребенка к самому себе, поиск собственных способов решения проблем. В этом контексте индивидуальный образовательный маршрут как путь к «индивидуальному максимуму», а не к «всеобщему минимуму» предстает продуктом собственной творческо-преобразовательной деятельности ребенка как субъекта своей жизни, автора собственной судьбы (Е.А. Александрова, Н.Б. Крылова, А.Н. Тубельский и др.).

Индивидуальный образовательный маршрут понимается как разработанная старшеклассником совместно с педагогом программа собственной образовательной деятельности, в которой отражаются понимание им целей и ценностей общества, образования в целом и собственного образования, предметной направленности образовательных интересов и необходимость сочетания их с потребностями общества, результаты свободного выбора содержания и форм образования, соответствующих его индивидуальному стилю учения и общения, вариантов презентации продуктов образовательной деятельности. Однако, по всей видимости, такое понимание еще не стало достоянием широкого круга педагогов-практиков.

В исследовании 2013 г. приняло участие 107 респондентов. Это были учащиеся в возрасте от 12 до 17 лет, реализующие проекты в системе школьного образования и в организациях дополнительного образования детей (ОДОД).

Структура анкеты для проведения *социологического исследования* включала вопросы из следующих блоков:

1. Отношение учащихся к проектной деятельности.
2. Организация проектной деятельности.
3. Эффективность проектной деятельности.

*Первый блок вопросов* был направлен на выявление отношения школьников к проекту как инновационной форме организации образовательного процесса. Понимание проекта как инновационной формы образования выявлено у 100% школьников в рамках образовательной организации школы (ОО) и только у 70% учащихся, посещающих организации дополнительного образования детей (ОДОД), например, дома детского и юношеского творчества – ДДЮТ. Среди *основные причин*, приведших школьников к участию в проектной деятельности, учащиеся в рамках школьной системы называют: выполнение домашних заданий (в системе дополнительного образования детей эта цифра 41%); встречу с интересными людьми – 26% (ОДОД – 35%); средства массовой информации, например, телевизионную передачу – 15% (ОДОД – 28%); интересное путешествие или случай в жизни – 11% (24%). Интересно отметить, что среди предложенных вариантов ответов отсутствовал пункт, связанный с инициативой педагогов. Однако в разделе «иное, или ваша позиция» школьники отметили этот пункт, при этом учащиеся школ – в 26% случаях, а учащиеся ОДОД – в 25%, т.е. примерно одинаково. Очевидно, можно предположить, что четверть проектов, организуемых как в школе, так и в ОДОД, иницируют педагоги. Конечно, это хороший педагогический результат. Тем не менее при ответе на вопрос «Кто должен определять тематику школьного проекта» учащиеся школ назвали в 37% случаях школьников, в 37% – инициативные группы (и школьников, и педагогов, и других парт-

неров), и только в 26 % – исключительно педагогов. Учащиеся ОДОД на этот вопрос ответили следующим образом: тему определяют учащиеся (72% указаний), инициативные группы (25%) и педагоги (только 3%). По мнению учащихся, в ОДОД должна быть предоставлена большая свобода школьникам, ведь ОДОД – это организация по творческим интересам, потребностям, увлечениям.

*Второй блок вопросов* предполагал изучение различных форм организации проектов, включая совместную деятельность образовательных организаций и организаций дополнительного образования детей. На вопрос «Какие умения вам нужны и будут помогать в работе над проектом?» самыми распространенными ответами среди обеих категорий школьников были умения: анализировать – 48% (ОДОД – 67%); задействовать воображение, фантазию – 56% (57%); планировать – 59% (70%); моделировать ситуации или процессы – 50% (44%); формулировать ключевую идею проекта – 74% (68%); обобщать полученные результаты – 26% (65%); общаться – 63% (59%).

По результатам анкетирования школьники принимали участие в проектной деятельности на базе школ – 81%, а на базе ОДОД – 76%, что подтверждает положение о том, что проекты в школе уже стали традиционной формой организации образовательного процесса; для ОДОД есть потенциал для развития данной формы. При этом интересно отметить, что в системе школьного образования проекты организуются чаще в формате командной работы (74%), а в системе дополнительного образования 65% учащихся отмечают индивидуальное участие (индивидуальные образовательные проекты).

На вопрос «К кому вы обращаетесь, если необходима помощь в работе над проектом?» 22% школьников называют педагогов, 48% – родителей, 52% – друзей, 18% – контактеров в Интернете, 3% – участников научного школьного общества, 11% – научно-популярные издания. Учащиеся ОДОД по этому вопросу имеют следующие суждения: 74% обращаются за помощью к педагогам, 37% – к родителям, 30% – к друзьям, 33% – к контактерам в Интернете, 54% – к научному школьному обществу, 20% – к научно-популярным изданиям. Обращает на себя внимание разница в указаниях на роль педагогов в проектной деятельности в школе (22%) и в ОДОД (74%).

Ответы на вопросы, связанные с свободой учащихся при реализации проектов и значение проектов в дальнейшем развитии учащихся приведены ниже:

1. Если бы Вам предложили разработать проект, то какую свободу вы хотели бы иметь? В таблице приведено % количество указаний.

Вид образовательного учреждения	Свобода выбора темы проекта	Свобода выбора состава проекта	Свобода в определении собственной роли в разработке проекта	Свобода в выборе формы представления проекта	Свобода творчества	Ваше мнение
Школа	59	37	15	15	51	–
ОДОД	61	35	24	38	2	2

2. Какое значение для Вас имеет занятие проектной деятельностью? В таблице приведено % выражение предпочтений.

Целевые установки в проектной деятельности	Школа	ОДОД
Возможность творческого самовыражения	37	63
Подготовка к будущей профессии	33	50
Желание быть успешным и быть лидером	15	31
Потребность в общении и эмоциональном удовлетворении	26	46
Расширение кругозора	48	46
Приобретение новых контактов	26	55
Ваше мнение	7	2

Следует обратить внимание на то, как ориентация учащихся обеих категорий на творческое самовыражение, самореализацию сопрягаются со свободой в выборе тематики проектов, свободы выбора состава (инициативной группы) проекта и т.д.

*Третий блок вопросов* имел целью анализ условий эффективности проектной деятельности. Значение проектной деятельности в своей жизни респонденты определяют как: возможность творческого самовыражения, сплочение коллектива, подготовка к будущей профессии. При возможности самостоятельной разработки проекта большинство респондентов хотели бы иметь свободу выбора в теме проекта и состава проектной команды. Большинство респондентов хотели бы заниматься проектной деятельностью в дальнейшем. На вопрос: «Где более комфортно реализовывать проекты – в школе или учреждении дополнительного образования?» учащиеся отдали приоритет организациям дополнительного образования детей. В первую очередь, это связано в том, что, в *ОДОД*:

- более уютно; комфортно, хорошая атмосфера для работы;
- больше источников информации и возможностей;
- есть условия для реализации проектов;
- дается углубленное познание по выбранному направлению деятельности;

спокойнее, меньше раздражителей, можно сосредоточиться на работе.

Среди приоритетов *в школе* обозначены условия, согласно которым в школе:

удобней, среди своих одноклассников;

в школе уже выполнял проекты, для меня это привычнее;

не реализовывал проекты в организациях дополнительного образования.

Большинство респондентов видят благотворным сотрудничество школы и ОДОД. На вопрос: «Возможны ли совместные проекты школы и учреждения дополнительного образования? В каких направлениях?» Респонденты обозначили возможные *направления совместной работы школы и ОДОД*:

образовательное, познавательное, формирующие творческую разностороннюю личность;

спортивное;

машиностроение;

электротехника и радиоуправляемые модели;

экология, зоология, ботаника, физика, химия, психология и др.

Для того чтобы проект состоялся, по мнению респондентов, *необходимо*:

цель, желание, терпение, воображение, фантазия, свобода творчества;

план работы; подготовить материалы для работы; работать сообща;

время, средства, Интернет, компьютер; специальные книги;

нужен лидер; набрать команду;

быть организованными, целеустремленными, собранными, нестандартно мыслить;

нужен кабинет, оборудование.

Указанные положения накладывают особые требования к подготовке учителей общеобразовательных школ и педагогов дополнительного образования.

Проблемам педагогического проектирования и использования технологии проектирования в образовательном процессе посвящены научные исследования О.Г. Прикота, А.П. Тряпицыной, Е.С. Заир-Бек, В.Е. Радинова, Е.В. Пискуновой, Н.Б. Крыловой, Е.А. Александровой и др. В области предметов естественнонаучного и экологического цикла полезными будут работы И.Ю. Алексашиной, С.В. Алексеева, Н.Д. Андреевой, И.Н. Пономаревой и др. В области предметов гуманитарного и культурологического циклов заинтересуют работы Л.М. Ванюшкиной, Н.И. Элиасберг, О.Н. Журавлевой, К.В. Романова и др.

Метод учебного проекта – это одна из личностно-ориентированных технологий, способ организации самостоятельной деятельности учащихся, направленный на решение задач учебного проекта и интегрирующий в себе проблемный подход, групповые методы, рефлексивные, презентативные, исследовательские, поисковые и прочие методики. На каждом уроке учащимся предоставляется возможность выбора маршрута с опорой на свои интересы, возможности, способности и другие индивидуальные особенности. Каждый маршрут имеет обязательный продукт, который учащиеся представляют по результатам работы учителю и одноклассникам.

**Преимущества использования индивидуального образовательного проекта** как способа организации образовательного процесса на данном уроке для достижения воспитательных и развивающих целей обучения:

в относительно небольшой промежуток времени позволяет охватить достаточно *обширный материал*;

обеспечивает *эмоциональное включение* учащихся, меняет представление школьников об изучаемой проблеме;

обеспечивает *усвоение основных теоретических положений* всеми учащимися; создает условия для организации деятельности учащихся на различном уровне сложности;

дает возможность *выбора форм и видов деятельности*, наиболее интересных для учащегося;

*формирует интерес* к предметной учебной проблеме; каждый ученик участвует в работе, вносит свой вклад в проект и его защиту.

**Внеурочная деятельность школьников** – это *второе направление* нашего осмысления инноваций в организации образовательной деятельности. Она является составной частью образовательного процесса и одной из форм организации свободного времени молодых людей. Внеурочная деятельность понимается сегодня преимущественно как деятельность, организуемая во внеурочное время для удовлетворения потребностей учащихся в содержательном досуге, их участии в самоуправлении и общественно-полезной деятельности.

Заинтересованность школы в решении проблемы внеурочной деятельности объясняется не только включением ее в базисный учебный план, но и новым взглядом на цели школьного образования и прогнозируемые образовательные результаты.

Современная тенденция в деятельности образовательных учреждений и организаций – совершенствование внеурочной деятельности. Сегодня к этому есть целый ряд объективных и *субъективных оснований*:

на развитие воспитания в целом и внеурочной деятельности как одной из составляющих нацеливают нормативные документы;



педагогической наукой и практикой осознаются образовательные, социально-педагогические и воспитательные возможности внеурочной деятельности;

правильно организованная система внеурочной деятельности представляет собой сферу, которая в конечном итоге скажется на конкурентоспособности учащегося.

Школа и учреждения дополнительного образования обеспечивают подлинную вариативность образования, возможность выбора. Материалы стандарта подводят к *выводам* о том, что:

внеурочная деятельность – это часть основного образования, которая нацелена на помощь педагогу и ребенку в освоении нового вида учебной деятельности, призвана формировать учебную мотивацию;

внеурочная деятельность способствует расширению образовательного пространства, создает дополнительные условия для развития учащихся;

происходит выстраивание сети, обеспечивающей детям сопровождение, поддержку на этапах адаптации и социальные пробы на протяжении всего периода обучения.

А это уже выход на заданный образовательный результат – способность базовые знания осознанно применять в ситуациях, отличных от учебных. В общем, это и ситуации успеха для разных детей, и обеспечение социализации.

Целью внеурочной деятельности является создание условий для проявления и развития ребенком своих интересов на основе свободного выбора, постижения духовно-нравственных ценностей и культурных традиций.

*Принципами* организации внеурочной деятельности в школе являются:

соответствие возрастным особенностям обучающихся;

преимущество с технологиями учебной деятельности;

опора на традиции и положительный опыт организации внеурочной деятельности;

опора на ценности воспитательной системы школы;

свободный выбор на основе личных интересов и склонностей ребенка.

Данные принципы определяют *способы организации* внеурочной деятельности:

реализация образовательных программ, разработанных педагогами школы;

включение ребенка в систему коллективных творческих дел, которые являются частью воспитательной системы школы;

использование ресурсов учреждений дополнительного образования.

Участие ребенка в общешкольных делах осуществляется на добровольной основе, в соответствии с интересами и склонностями. Фиксация участия осуществляется классным руководителем в карте занятости ребенка, по итогам заполнения которой оценивается включение ребенка во внеурочную деятельность.

*Ориентирами* в организации внеурочной деятельности в школе могут стать:

- запросы родителей, законных представителей учащихся;
- приоритетные направления деятельности школы;
- интересы и склонности педагогов;
- возможности образовательных учреждений дополнительного образования;
- рекомендации психолога как представителя интересов и потребностей ребенка.

Внеурочная деятельность тесно связана с основным образованием и является его логическим продолжением и неотъемлемой частью системы обучения, созданной в школе. Главным аспектом системы дополнительного образования является преемственность и взаимосвязь программ дополнительного образования с программами общеобразовательной средней школы.

Согласно ФГОС, внеурочная деятельность в школе состоит из следующих направлений: художественно-эстетического; *проектной деятельности*; спортивно-оздоровительного; гражданско-патриотического; научно-познавательного. Любое из направлений может осуществляться и в проектной деятельности в том числе, также как и проектная деятельность может быть реализована в любом из представленных направлений. Хотелось бы верить, что к пятому классу учащиеся уже имеют опыт участия в проектной деятельности, но если даже этого опыта нет, то организация в 5–9 классах различных индивидуальных и групповых проектов – увлекательное и интересное дело как для самих учащихся, так и для педагогов.

Опытные педагоги, *соединяя первое и второе направления*, широко используют различные формы организации деятельности школьников по разным проблемам в режиме самостоятельной работы, внеурочных и внеклассных занятий, домашней работы.

*Самостоятельная работа* предполагает, что обучаемый на всех этапах образовательного процесса работает по возможности самостоятельно, то есть сам находит необходимую информацию, проверяет уровень своей подготовки к тому или иному виду деятельности и только в некоторых необходимых случаях пользуется консультациями педагога. Принцип максимальности самостоятельной деятельности в настоящее время декларируется в нормативных документах на всех ступенях непрерывного образова-

ния, включая и федеральные государственные стандарты основного общего образования.

*Внеурочная работа* – это форма организации учащихся для выполнения вне урока практических работ по индивидуальным или групповым заданиям учителя.

*Домашняя работа* – это форма организации учащихся для самостоятельного выполнения дома заданий учителя, связанных с изучением той или иной темы. Домашняя работа позволяет каждому учащемуся работать в своем темпе, использовать способы и приемы, наиболее для него удобные, проявить высокую степень самостоятельности. Опытные учителя профессионально используют весь спектр и многообразие домашних работ:

работа с научной, учебной, популярной, методической и др. литературой;

использование энциклопедий, определителей, словарей;

подготовка рефератов по различным проблемам;

практическая работа с натуральными объектами (наблюдение, экспериментирование, оформление результатов работы), чаще всего в проектах естественнонаучного и экологического направления;

моделирование природных и культурных процессов и явлений;

изготовление наглядных пособий (моделей, рисунков, фотографий, видеозаписей и др.).

Иногда учителя дают коллективные (групповые) домашние задания по тем или иным изучаемым проблемам. Эффективность домашней работы зависит от степени подготовленности учащихся к их выполнению.

*Внеклассная работа* – это форма различной организации добровольной работы учащихся вне урока под руководством учителя для возбуждения и проявления их познавательных интересов и творческой самостоятельности в расширение и дополнение школьной программы. Хорошо организованная внеклассная работа имеет важное воспитательное и развивающее значение. И не столь важно, сколько времени она занимает! К.Д. Ушинский в свое время писал: «Дитя требует деятельности беспрестанно и утомляется не деятельностью, а ее однообразием и однородностью».

Большое значение во внеклассной работе имеет выпуск газет, проведение олимпиад, турниров, конференций и выставок, публичных презентаций и др. По количеству участвующих можно выделить индивидуальные, групповые и массовые виды внеклассных занятий; по временному показателю – эпизодические и постоянно действующие; по содержанию деятельности – ботанические, зоологические, физиологические, экологические и др. Особым видом внеклассных занятий является кружки, факультативы, научные общества школьников. В рамках реализации концепции предпри-

фильной подготовки учащихся и профильного обучения указанные формы внеклассных занятий имеют чрезвычайно важное значение.

*Предметный кружок* объединяет учащихся, особо интересующихся конкретной научной или учебной тематикой. При работе кружка организуется индивидуальная и групповая работа, экскурсии в природу, на промышленные предприятия, в организации культуры, образования. Проводятся школьные вечера и праздники по разным проблемам.

*Факультатив* – это форма, предполагающая дать учащимся более глубокие знания по отдельным темам учебных программ, значительно превышающие объемы школьной программы. Факультативы оказывают большое влияние на профессиональную ориентацию учащихся.

*Школьное научное общество*, аналогично студенческим научным обществам, в первую очередь направлено на формирование исследовательских умений учащихся. Часто результатом деятельности являются научно-практические конференции, выпуск сборников научных работ школьников, являющихся элементом общешкольного мониторинга по тем или иным проблемам. Члены школьного научного общества совместно с кружковцами и учителями являются инициаторами таких массовых внеклассных мероприятий как «День (или неделя!) науки», «Декада искусства», «Калейдоскоп профессий», «День птиц», «Неделя леса», «День биологического и культурного разнообразия», «День Земли», «День защиты озонового слоя», «День окружающей среды», «День воды», «Месячник защиты от экологической опасности», «День музеев» и др. Ежегодно проходят региональные и всероссийские олимпиады и конкурсы школьников.

Не менее важным является *проблема управления* образовательными проектами в школе. В контексте сказанного необходимо обозначить несколько (хотя бы 10!) **ключевых правил и принципов**, которые обеспечат эффективность реализации проектов:

1. *Закон Букера*: даже маленькая практика стоит большой теории.
2. *Закон Мейера*: усложнять – просто, упрощать – сложно.
3. *Правило «90 на 90»*: первые 90% работы отнимают 10% времени, а последние 10% – оставшиеся 90% времени.
4. *Принцип Питера*: когда мы тратим время на планирование – его (времени) становится больше.
5. *Правило Эттера*: соседняя очередь всегда движется быстрее.
6. *Закон Буба*: утерянное всегда находится в последнем кармане.
7. *Закон Мескимена*: всегда не хватает времени, чтобы выполнить работу как следует, но на то, чтобы ее переделывать, время находится.
8. *Правило точности*: работая над решением задачи, всегда полезно знать ответ.

9. *Теорема Эддингтона*: число гипотез, объясняющих данное явление, обратно пропорционально общему знанию о нем.

10. *Правило взаимозависимости Ричарда*: то, что вы храните достаточно долго, можно выбросить. Как только вы что-то выбросили, оно вам понадобится.

Не пытайтесь каждое из правил, принципов непосредственно, конкретно применить к какой-либо стадии, этапу того или иного проекта, хотя и это бывает полезно. Попытайтесь осмыслить их целостно и применять в целом при разработке проектов.

Литература:

*Радионов В.Е.* Нетрадиционное педагогическое проектирование: учеб. пособие. СПб., 1996.

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

*Александрова Е.А.* Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий: автореф. дисс.... докт. пед. наук. Тюмень, 2006.

Образовательная программа – маршрут ученика. В 2 ч. Ч. 1 / Под ред. А.П. Тряпицыной. СПб., 1998.

Проект о проектах: организация индивидуальных образовательных проектов во внеурочной деятельности школьников: метод. пособие / Под ред. С.В. Алексеева, Л.М. Ванюшкиной. СПб., 2014.

### **Принцип поликультурности как основа подготовки педагога к работе в современном образовательном учреждении**

*Бессарабова Инна Станиславовна*, доктор пед. наук, профессор кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета

Поликультурное образование является сравнительно новой областью научно-педагогического знания в России. Данная проблема привлекает внимание не только ученых (А.Н. Джуринский, Г.Д. Дмитриев, В.В. Макаев, З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова и др.), но и широких слоев общественности, поскольку служит адекватной реакцией на такие проблемы российского общества, как межэтнические конфликты, дискриминационные процессы, расовые явления. На улицах российских городов нередки проявления вражды к людям иных национальностей, неофашистских настроений в отношениях между различными этническими группами, что приводит к

кровавым конфликтам на национальной почве. Между тем поликультурность человека закладывается не на генетическом уровне. Она социально детерминирована и должна быть воспитана. Следовательно, особую актуальность для отечественной педагогической науки и практики приобретают разработка вопросов поликультурного образования и использование позитивного мирового опыта, накопленного в этой области (И.С. Бессарабова 2009).

Важнейшими факторами, которые актуализировали научные поиски в области поликультурного образования, выступают следующие: расширение связей между государствами, усиление процессов глобализации, интернационализации, глубокое осмысление феномена культуры как явления, пронизывающего все сферы социального бытия, процесс полилога и взаимовлияния мировых и локальных культур, становление гуманистической парадигмы в качестве доминанты социокультурного процесса, усиление интегративных процессов в науке.

Усиление культурного статуса образования диктует необходимость подготовки педагогических кадров, способных реализовать его культурную направленность. Остро осознается потребность в гуманистическом типе педагога, выступающем посредником между ребенком и культурой. В этой связи осуществлен ряд фундаментальных исследований феномена педагогической культуры учителя (Е.В. Бондаревская, Т.В. Иванова, И.Ф. Исаев и др.). Проведены исследования, посвященные отдельным сторонам профессионально-педагогической культуры учителя: методологической (Е.В. Бережнова, В.В. Краевский и др.); гуманитарной (И.М. Орешников и др.); духовной (Е.И. Артамонова, И.А. Соловцова и др.); этической (Е.Я. Березина, Е.Н. Богданов и др.); коммуникативной (О.В. Шмайлова и др.); технологической (М.М. Левина и др.); физической (М.Я. Виленский и др.); этнопедагогической (Г.Ю. Нагорная, В.А. Николаев, О.И. Пономарева и др.). В исследованиях указанных авторов профессионально-педагогическая культура рассматривается как важная часть общей культуры учителя, которая проявляется в системе профессиональных качеств и специфике педагогической деятельности.

Поликультурная среда современного учебного заведения повышает уровень требований общества к профессионалу, к его способности адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям жизнедеятельности. Потребности образовательной практики порождают необходимость в поликультурной подготовке педагога. Отечественными исследователями раскрыты некоторые особенности организации процесса обучения с учетом принципа поликультурности в начальной (Ф.Н. Зиятдинова), средней (Ю.А. Карягина, Р.Х. Кузнецова) и высшей школе (Г.В. Миронова, Л.Т. Ткач, Н.П. Цыбанев). Существенный вклад в разработку данной про-

блемы также сделан Г.Д. Дмитриевым (2000), по словам которого, принцип поликультурности должен быть возведен в дидактический принцип. Опираясь на результаты исследований российских ученых, рассмотрим содержательную сущность данного принципа.

Во-первых, в основе принципа поликультурности лежит гуманистическая идея о том, что не существует лучшей или худшей культуры. Все культуры различаются своим содержанием, каждой присущи свои преимущества и недостатки, а значимость культуры определяется индивидами. Из вышеизложенного следует, что российская культура представляет собой не сумму разных этнических, политических и религиозных культур, а единое целое, «скрепленное общей историей, миграцией, межэтническими браками, традициями, многими идеалами, экономикой, обороной и тысячами других нитей» (Г.Д. Дмитриев 1999).

Далее, принцип поликультурности рассматривает понятие «раса» как общечеловеческое понятие, отвергающего деление людей по некоторым физическим характеристикам. В связи с этим любое проявление в обществе ненависти, дискриминации человека иной культуры расценивается как расизм. Так, лингвизм квалифицируется как расизм по отношению к человеку с иными языковыми особенностями, сексизм – это расизм, основанный на половой принадлежности; классизм является расизмом из-за принадлежности к определенному социальному классу и т.д. Следует подчеркнуть, что сегодня в мировой науке понятие «раса» считается неточной категорией, поскольку в рамках одной расы люди неоднородны по своим физическим характеристикам, не говоря об их культурных параметрах.

Отражая многоэтническую природу российского общества, принцип поликультурности полагает, что содержание образования должно отражать определенные элементы разных этнических культур. При этом основополагающими должны быть положения о том, что этнические культуры – это всеобщее богатство всех людей, населяющих страну, что общенациональная российская культура есть продукт исторического процесса взаимообогащения и взаимопроникновения этнических культур. В связи с этим в учебники следует включать соответствующий материал, не заслоняя при этом их основную функцию.

Принцип поликультурности направлен на преодоление языкового расизма, именуемого лингвизмом. От него страдают дети мигрантов, дети из семей, говорящих с акцентом на своем языке или на диалекте, и все, кто подвергается дискриминации или осмеиванию по этой причине. Реализацию данного содержательного аспекта принципа поликультурности авторы предлагают осуществлять посредством введения в содержание образования идеи о толерантности к языковым и речевым особенностям.

Как дидактический принцип, поликультурность предполагает тщательное и сбалансированное вербальное и визуальное текстовое отражение в содержании образования мужчин и женщин, чтобы избежать такого вида расизма, как сексизм, под которым понимается недооценка, игнорирование в образовании женской перспективы и приоритетное освещение мужской (или наоборот). В результате это может привести к неверному восприятию способностей девочек и мальчиков, к отрицанию способностей у первых или вторых к определенным видам учебной или профессиональной деятельности.

Вступив на путь демократического развития, Россия стала свидетелем религиозного плюрализма или религиозной поликультурности. Применительно к образовательным учреждениям принцип поликультурности требует соблюдения сбалансированного представления религиозных перспектив в содержании образования.

Реализация дидактического принципа поликультурности должна осуществляться на всех уровнях разработки содержания образования: целеполагания, отбора знаний и умений, отбора этико-эстетических ценностей, оценки содержания образования, оценки потребностей учащихся и общества, а также в практической деятельности педагогов на всех уровнях.

Дидактический принцип поликультурности станет эффективным лишь в том случае, если он будет пронизывать всю методику преподавания в учебном заведении. Следовательно, вполне очевидна необходимость всестороннего научно-педагогического исследования данного принципа, который позволит расширить и обогатить содержание других дидактических принципов, дополнить критерии отбора содержания образования новыми параметрами, которые диктует сегодня сама жизнь.

На наш взгляд, данный принцип позволит гуманизировать не только учебный материал, но и отношения как между учителем и учениками, так и между самими учениками. Принцип поликультурности будет способствовать развитию демократии как в учебном заведении, так и в обществе. Вполне очевиден тот факт, что поликультурное образование поможет предотвратить конфликты, имеющие культурную подоплеку. Для того чтобы поликультурность стала неотъемлемой частью профессионализма каждого педагога, необходима разработка программы подготовки учителя как посредника между культурами различных народов, организатора межкультурной коммуникации. Это большая и сложная работа, требующая изучения и распространения передового опыта реализации поликультурного образования.



Литература:

*Бессарабова И.С.* Современное состояние и тенденции развития поликультурного образования в США: дис.... д-ра пед. наук. Волгоград, 2009.

*Дмитриев Г.Д.* Многокультурное образование. М., 1999.

*Дмитриев Г.Д.* Многокультурность как дидактический принцип // Педагогика. 2000. № 10. С. 3–11.

### **Современный урок: исследование и решение проблем технологического и информационно-ресурсного обеспечения (проектная заявка)**

*Гаджирамазанова Ольга Святославовна*, директор СОШ № 6 г. Котово;  
*Черникова Тамара Васильевна*, докт. психол. наук, профессор  
Волгоградского государственного социально-педагогического университета; *Бобровская Людмила Николаевна*, канд. пед. наук, доцент, зав. каф. Волгоградской государственной академии последипломного образования; *Бурьчева Лариса Васильевна*, директор методического центра; *Гончарова Вероника Святославовна*, *Зотова Людмила Анатольевна*, зам. дир. СОШ № 6 г. Котово Волгоградской области

Заявленную в заголовке статьи тему проектного исследования предстоит разрабатывать в контексте более широкой проблемы, выносимой на научно-методическую конференцию, запланированную на ноябрь 2014 г.: **«Урок в современной школе: научность, метапредметность, технологичность, человечность образовательных взаимоотношений»**. Конференция пройдет на базе межшкольных научно-исследовательских лабораторий муниципального ресурсного центра образовательной сети школьного образовательного округа – СОШ № 6 г. Котово Волгоградской области.

**Актуальность** проекта обусловлена необходимостью повышения качества современного урока в ответ на отраженные в новых стандартах запросы к школе. Изменению, преимущественно за счет увеличения метапредметной составляющей общего образования, подлежат содержание и структура урока, формы проведения занятий и средства обучения, субъектная позиция педагога как автора, организатора и куратора образовательного процесса. Продиктованные ФГОС требования к содержанию и оснащению школьного урока обязывают педагогические коллективы активизировать исследовательский поиск в сфере инновационных педагогических средств и их информационно-ресурсного и технологического обеспечения. Исходя из этого, учебно-исследовательская работа фокусируется на

ряде вопросов, связанных с внедрением педагогами в урочную работу универсальных (метапредметных) учебных средств, расширением диапазона алгоритмов продуктивной деятельности, методов мотивационного стимулирования учащихся к поиску.

**Аналитическое обоснование замысла** проекта основывается, *во-первых*, на потребности педагогических работников школ в систематизации информации и практических наработок в направлении реализации требований федеральных государственных стандартов к современному уроку. Новизна данного проекта заложена в реализации замысла по проведению серии интегрированных сеансов по теме «Современный урок: исследование и решение проблем технологического и информационно-ресурсного обеспечения», которые также будут являться межшкольными, межрайонными и межрегиональными заседаниями методических объединений учителей-предметников. *Во-вторых*, в качестве обоснования темы проекта привлечены данные опроса педагогов и руководителей школ Котовского муниципального района о результатах участия в видеоконференцсеансах в 2013–2014 уч. году, материалы которого обсуждались в педагогическом сообществе района и распространялись через систему семинаров и конференций на Волгоградскую область и партнеров школы по России и Казахстану.

**Цели и ожидаемые результаты** проекта состоят в: а) обсуждении и уточнении единых требований к современному уроку, исследовании его дидактических и личностно-развивающих возможностей; б) выработке критериев оценки эффективности современного урока в контексте требований ФГОС; в) определении направлений педагогического поиска в сфере инновационных средств ведения урока и его технологического и информационно-ресурсного обеспечения; г) систематизации и распространении научно обоснованных практических разработок учителей-предметников.

**Нормативно-правовым основанием** для разработки данного проекта являются:

договор пожертвования № 13/1-втг от 03.03.2014 г., заключенный между Фондом поддержки образования г. Санкт-Петербурга и СОШ № 6 г. Котово, а именно пункт 1, которым регламентируются направления деятельности школы по выполнению программы Волгоградской области «Сетевое сообщество сельских школ России», являющейся подпрограммой Всероссийской образовательной программы Фонда «Гимназический союз России»;

договор о совместной образовательной, научно-исследовательской и опытно-экспериментальной деятельности от 25 сентября 2012 года, заключенный между Волгоградским государственным социально-педагогическим университетом и СОШ № 6 г. Котово Волгоградской об-

ласти по теме эксперимента «Реализация модели школы-лаборатории (ресурсного центра) по научно-методическому обеспечению учебно-исследовательской деятельности школьников».

программа опытно-экспериментальной работы по теме «Информационно-образовательная среда как средство формирования личностно-ориентированной педагогической системы учителя в условиях реализации стандартов нового поколения», реализуемая СОШ № 6 г. Котово под руководством Волгоградской государственной академии последипломного образования;

приказ Министерства образования Волгоградской области от 28.04.2014 г. № 518 «Об утверждении перечня базовых организаций стажировочной площадки Волгоградской области по теме «Интегральная модель государственно-общественного управления образованием».

**Участниками** настоящего проекта являются СОШ № 6 г. Котово, школы Котовского муниципального района Волгоградской области, школы Волгоградской области, школы-участники программ «Сетевое сообщество сельских школ России» и «Гимназический союз России», школы-партнеры (базовые организации по реализации деятельности стажировочной площадки Волгоградской области по теме «Интегральная модель государственно-общественного управления образованием»).

**Организационной сопровождение и научное консультирование** проекта обеспечивают Фонд развития образования (ФОБР) г. Санкт-Петербурга и привлекаемые Фондом организации, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Волгоградская государственная академия постдипломного образования.

**План мероприятий** проекта оформляется в виде годовой циклограммы. В течение 2014–2015 уч. года, начиная с сентября 2014 г., после рабочего совещания, проводится ряд интегрированных сеансов видеоконференцсвязи по заявленной теме для методических сообществ (объединений, творческих групп, клубов, кафедр и пр.). На рабочем совещании студия СОШ № 6 г. Котово (организатор интегрированных сеансов) предлагает школам-партнерам выбрать интересующие их темы. Для участия в сеансах приглашаются не менее пяти студий, три из которых предоставляют собственные наработки в формате мастер-классов. Остальные участники сеанса участвуют в проводимых в рамках сеанса общественной экспертизе представленных материалов, дискуссиях, круглых столах, обмену мнениями и, при желании, предоставляют собственные наработки.

Годовая циклограмма мероприятий проекта (сеансов видеоконференцсвязи) включает в себя нижеследующий перечень.

1. Установочное совещание для всех участников проекта по предъявлению замыслов и общественной экспертизе намеченных мероприятий (*сентябрь 2014 г.*).

2. Рабочее совещание с представлением результатов диагностических исследований, проведенных в школах-участниках проекта и определение приоритетной направленности мастер-классов (*октябрь 2014 г.*).

3. «Гостевой сеанс» видеоконференцсвязи по теме «Смысл и назначение урока в современной школе: итоги работы дискуссионных площадок третьей межрегиональной с международным участием научно-методической конференции «Исследовательская работа и креативный потенциал учительско-ученических сообществ» (*ноябрь 2014 г.*).

4. Интегрированный сеанс видеоконференцсвязи по теме «Современный урок *музыки*: исследование и решение проблем технологического и информационно-ресурсного обеспечения» (*ноябрь 2014 г.*).

5. Интегрированный сеанс видеоконференцсвязи по теме «Современный урок *технологии*: исследование и решение проблем технологического и информационно-ресурсного обеспечения» (*декабрь 2014 г.*).

6. Интегрированный сеанс видеоконференцсвязи по теме «Современный урок *русского языка*: исследование и решение проблем технологического и информационно-ресурсного обеспечения» (*декабрь 2014 г.*).

7. Интегрированный сеанс видеоконференцсвязи по теме «Современный урок *математики*: исследование и решение проблем технологического и информационно-ресурсного обеспечения» (*декабрь 2014 г.*).

8. Интегрированный сеанс видеоконференцсвязи по теме «Современный урок *физики*: исследование и решение проблем технологического и информационно-ресурсного обеспечения» (*февраль 2015 г.*).

9. Интегрированный сеанс видеоконференцсвязи по теме «Современный урок *биологии*: исследование и решение проблем технологического и информационно-ресурсного обеспечения» (*февраль 2015 г.*).

10. Интегрированный сеанс видеоконференцсвязи по теме «Современный урок *истории*: исследование и решение проблем технологического и информационно-ресурсного обеспечения» (*март 2015 г.*).

11. Интегрированный сеанс видеоконференцсвязи по теме «Современный урок *иностранного языка*: исследование и решение проблем технологического и информационно-ресурсного обеспечения» (*март 2015 г.*).

12. Интегрированный сеанс видеоконференцсвязи по теме «Современный урок *химии*: исследование и решение проблем технологического и информационно-ресурсного обеспечения» (*апрель 2015 г.*).

13. Интегрированный сеанс видеоконференцсвязи по теме «Современный урок *географии*: исследование и решение проблем технологического и информационно-ресурсного обеспечения» (*апрель 2015 г.*).

14. Итоговое совещание для участников проекта по предъявлению результатов итоговой диагностики, подготовке сборников и электронных приложений к ним (*конец апреля 2015 г.*).

**Результатом реализации** проекта станет банк практических разработок уроков по различным предметам, размещенный на сайте ФОБРА и, с согласия авторов, в других информационных системах (сайтах, порталах образовательной направленности). Учителя-предметники, предоставившие разработки с учетом выработанных рекомендаций и требований к структуре и составляющим компонентам урока в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами, будут включены в состав заочных или очных (при возможности посещения) участников ежегодной межрегиональной с международным участием (или международной) научно-методической конференции «Исследовательская работа и креативный потенциал учительско-ученических сообществ», проводимой на базе СОШ № 6 г. Котово с выдачей каждому сертификата участника.

По итогам конференции традиционно издается сборник работ участников. Так как тематика предстоящей конференции будет иметь предметную направленность, то по итогам 2014–2015 уч. года будет издан комплект (серия) предметных сборников, в которых будут размещены материалы. Предполагается сопроводить предметные сборники разработками в электронном формате, включающими в себя презентационные материалы к уроку, тестовые задания, электронные ресурсы и др., размещенные на электронных носителях (дисках).

Таким образом, конечным продуктом проекта станет комплект (серия) изданий с разработками уроков по различным предметам, сопровождающихся электронным диском с размещенными на нем материалами, в том числе и для реализации данного комплекта через торговую сеть при согласии авторов.

## **Метапредметные основы качества математического образования в МБОУ СОШ № 6 г. Котово Волгоградской области**

*Гаджирамазанова Ольга Святославовна, директор;  
Гончарова Вероника Святославовна, зам. директора по учебно-воспитательной работе, учитель математики СОШ № 6  
г. Котово Волгоградской области*

Под качеством математического образования в СОШ № 6 г. Котово понимается не только уровень сформированности специальных научных

знаний учащихся, но и развитие их личности, включая овладение базовыми компетенциями в процессе изучения математики, необходимыми для повседневной жизни и продолжения образования. Сущность развития личности ученика с помощью математики состоит в целенаправленном формировании у учащихся единства разных видов интеллектуальных умений – специфико-математических и общеинтеллектуальных, – реализуемых на математическом материале. В основе концепции математического образования в СОШ № 6 г. Котово лежит федеральный компонент государственного образовательного стандарта по математике, программы для образовательных учреждений по математике для начальной, основной и средней школы.

Муниципальное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 6 с углубленным изучением отдельных предметов г. Котово Котовского муниципального района Волгоградской области» является экспериментальной площадкой по теме «Информационно-образовательная среда как средство формирования личностно ориентированной педагогической системы учителя в условиях реализации стандартов нового поколения», поэтому информационные технологии активно внедряются в классно-урочную, внеклассную систему организации математического образования, что, несомненно, вызывает у школьников повышенный интерес и усиливает мотивацию обучения. Их использование создает возможности доступа к свежей информации, осуществления «диалога» с источником знаний, экономит время. Сочетание цвета, мультипликации, музыки, звуковой речи, динамических моделей и т.д. расширяет возможности представления учебной информации. Учителя математики на своих уроках широко используют электронные образовательные ресурсы (ЭОР): цифровой образовательный контент «КМ-школа», интерактивная система голосования «Вотум», медиатека, электронные учебные приложения и виртуальные среды «GeoGebra», «1С: Математический конструктор», методические разработки коллекции ЦОР, ресурсы Интернет. ИКТ-технологии, применяемые в математическом образовании школы: использование программ, имитирующих опыты и лабораторные работы, мультимедийные презентации, флэш-фильмы, тренинговые программы, проектное обучение, методики проведения телекоммуникационных проектов и телеконференций, Web-семинары, использование электронных диагностических и контролирующих материалов, использование компьютера для вычислений, построения графиков, использование игровых и занимательных программ, выполнение домашних самостоятельных и творческих заданий.

При конструировании метапредметных уроков педагоги МБОУ СОШ № 6 г. Котово, работая в классах с углубленным изучением

математики, реализуют деятельностный подход в рамках позиции, согласно которой учащиеся принимают активное участие в процессе обучения математическим понятиям и методам решения математических задач. Это означает, что:

при работе с учебником и учебными материалами обучающимся предоставляется возможность проявить самостоятельность на различных этапах изучения математики (например, при организации работы с текстом педагог инициирует самостоятельную деятельность ученика);

создаются условия для формирования у обучающихся эффективных способов учебно-познавательной деятельности, а именно: освоение алгоритмов, формирование умения решать текстовые задачи, развитие готовности выбирать рациональный метод решения и использовать разные приемы анализа одной и той же учебной проблемы и т.д.;

во время уроков наряду с констатацией «готового» математического знания воспроизводится процесс его порождения (новые знания вводятся постепенно, включая этап мотивации нового математического понятия, этап обсуждения, этап обобщения и выводов);

в содержании метапредметных уроков обязательно присутствует информация прикладного характера, направленная на развитие интереса к практическим приложениям математики и демонстрацию роли математических знаний в реальных ситуациях.

*Личностно-ориентированный подход* в рамках метапредметных уроков реализован следующим образом:

учебная информация предьявляется в разных формах (словесно-логической, визуальной, предметно-практической), что позволяет ученикам с разными познавательными стилями успешно усваивать материал;

активно используется личный (в том числе житейский) опыт учеников как на этапе освоения теоретических разделов учебников, так и при формировании умения решать задачи;

уроки имеют диалоговый характер изложения, что формирует у обучающихся готовность высказывать свое мнение, обосновывать и отстаивать свою точку зрения;

*Компетентностный подход* учтен в следующих основных аспектах:

используется тематический принцип организации уроков и спецкурсов, что позволяет одновременно и углублять, и расширять знания обучающихся, а также выстраивать содержание соответствующей темы, используя разные типы систематизации информации;

предполагается одновременное формирование как декларативных знаний («о том, что...»), так и процедурных знаний («о том, как...»);

содержание уроков (последовательность изучения каждой темы, подбор вопросов и учебных заданий) построено таким образом, чтобы

способствовать формированию рефлексивной позиции (осознанного, произвольного отношения обучающихся к процессу обучения);

на уроках педагоги учат школьников правильно реагировать на противоречия;

средствами учебных материалов для самостоятельной работы формируются навыки планирования, целеполагания, самоконтроля, прогнозирования, оценивания, доказательства, обобщения как основы компетентностного уровня усвоения учебных знаний;

создаются условия для того, чтобы ученики могли применять усвоенные теоретические знания в разнообразных практических ситуациях (в том числе за счет использования проектных заданий).

*На уровне метапредметных результатов* педагоги МБОУ СОШ № 6 г. Котово ставят перед собой цель способствовать возможности усвоения обучающимися познавательных, регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий (УУД), а именно:

принимать учебную проблемную ситуацию и рассматривать ее как начальный этап для последующего обсуждения и разрешения;

планировать и корректировать собственные учебные действия;

находить и исправлять ошибки, объяснять причины ошибок (своих собственных и допущенных другими);

осваивать навыки самоконтроля;

осознавать, что задача может иметь несколько способов решения и что к правильному результату можно прийти разными путями (готовность к вариативной мыслительной деятельности);

сравнивать разные способы вычислений и разные способы решения задачи, выбирать рациональный (удобный) способ вычисления и поиска решения;

использовать предметно-практический, образный и знаково-словесный способы кодирования информации;

получать следствия из известных или ранее полученных утверждений, оценивать логическую правильность рассуждений, использовать примеры для иллюстрации и контрпримеры для опровержения утверждений;

выстраивать аргументацию при доказательстве и в диалоге;

распознавать логически некорректные рассуждения;

прогнозировать результат вычисления, планировать свою деятельность при решении задач;

работать с текстом (выделять главные идеи текста, составлять конспекты, искать в тексте нужную информацию, самостоятельно порождать тексты, работать с разными типами текстов – сюжетными, справочными, объяснительными, гипертекстами и др.);



освоить грамотную математическую речь, в том числе для целей коммуникации;

использовать электронные ресурсы с учетом индивидуальных образовательных потребностей (формирование элементов ИКТ-компетенции).

*Диагностика качества математической подготовки* проходит системно. Она распределена по классам следующим образом:

итоговая диагностика: проводится с 5 по 11 класс и включает в себя выпускные (9, 11 классы) экзамены;

промежуточная диагностика: контрольная работа в 4 классах (составляются учителями математики основной школы); контрольно-диагностические задания в 5–11 классах с целью выявления уровня подготовки по разным направлениям (необходимо четко выделять, что проверяем, какие виды деятельности; как будем обрабатывать полученные результаты);

срезовые работы: независимые срезовые работы (5 класс первое полугодие); срезовые работы по проверке остаточных знаний; срезовые работы по определению уровня владения базовыми задачами в основных темах курсов алгебры и геометрии;

диагностические и тестовые задания: задания, определяющие уровень и динамику развития теоретического мышления; задания, определяющие уровень развития творческих способностей и динамику его изменения, задания с использованием системы интерактивного тестирования «Вотум».

В качестве наглядного примера работы учителя по заявленной проблеме приводится описание *мастер-класса «Система работы учителя математики по обеспечению качества учебного процесса и формированию новых знаний»*.

В силу заявленной темы экспериментального внутришкольного исследования «Информационно-образовательная среда как средство формирования личностно ориентированной педагогической системы учителя в условиях реализации стандартов нового поколения» экспериментальная работа по внедрению информационных технологий в процесс преподавания предметов школьного курса является одним из приоритетных направлений в развитии учебно-воспитательного процесса и информатизации школы. В результате двухлетнего эксперимента педагоги школы выявили *необходимость*:

- облегчения труда учителя в области рутинных операций по:
- систематической проверке знаний и умений учащихся;
- ликвидации пробелов в знаниях учащихся;

– тренировке по автоматизации общезначимых навыков (устного счета, грамотности и т.п.);

внесения в учебный процесс принципиально новых возможностей:

– моделирования (в том числе ранее недоступных) процессов и явлений;

– интенсификации работы по овладению новыми знаниями, умениями и навыками благодаря облегчению и ускорению рутинных операций, возложенных на ПК (счет, построение графиков, моделирование процессов, графическое отображение процессов и закономерностей, адаптирующаяся проверка знаний, умений и навыков);

– самостоятельной работы учащихся по овладению знаниями, умениями и навыками, в том числе с большими, недоступными без ПК массивами информации;

– качественного нового предъявления учебной информации на базе мультимедиа-технологии.

Повышение качества учебного процесса проходит через несколько этапов. Прежде чем начинать изучение новой темы, необходимо тщательно проанализировать ресурсы своего учебно-методического комплекса и ЭОР. Для организации изучения теоретического материала можно использовать следующие *виды мультимедиа курсов*.

Видеолекция. Лекция педагога записана на видеопленку. Методом нелинейного монтажа она может быть дополнена мультимедиа приложениями, иллюстрирующими изложение лекции. Такие дополнения не только обогащают содержание лекции, но и делают ее изложение более живым и привлекательным для учеников. Несомненным достоинством такого способа изложения теоретического материала является возможность прослушать лекцию в любое удобное время, повторно обращаясь к наиболее трудным местам.

Мультимедиа лекция. Для работы на уроке могут быть разработаны компьютерные презентации, параллельно с ними можно использовать обучающие программы. Это учебные пособия, в которых теоретический материал благодаря использованию средств мультимедиа структурирован так, что каждый обучающийся может выбрать для себя оптимальную траекторию изучения материала, удобный темп работы над курсом и способ изучения. Обучающий эффект в таких программах достигается не только за счет содержательной части и дружеского интерфейса, но и за счет использования, например, тестирующих программ, позволяющих обучающемуся оценить степень усвоения им теоретического учебного материала.

Практические занятия. Данная форма организации учебного процесса направлена на закрепление теоретических знаний путем обсуждения первоисточников и решения конкретных задач, проходящих под руково-

дством учителя. Использование информационных технологий требует изменения характера организации практических занятий и усиления их методической обеспеченности. Практические занятия по решению задач могут быть проведены с помощью электронного задачника или базы данных, в которых собраны типовые и уникальные задачи по всем основным темам учебного курса. При этом электронный задачник может одновременно выполнять функции тренажера, т.к. с его помощью можно сформировать навыки решения типовых задач, осознать связь между полученными теоретическими знаниями и конкретными проблемами, на решение которых они могут быть направлены.

Лабораторные работы. Эта форма организации учебного процесса направлена на получение навыков практической деятельности путем работы с материальными объектами или моделями предметной области курса. Лабораторные работы позволяют объединить теоретико-методологические знания и практические навыки учащихся в процессе научно-исследовательской деятельности.

Самостоятельная работа. Внедрение в учебный процесс информационных технологий сопровождается увеличением объемов самостоятельной работы учеников. Это, в свою очередь, требует организации постоянной поддержки учебного процесса со стороны учителей. Важное место в системе поддержки занимает проведение консультаций, которые теперь усложняются с точки зрения дидактических целей: они сохраняются как самостоятельные формы организации учебного процесса и вместе с тем оказываются включенными в другие формы учебной деятельности (лекции, практики, семинары, лабораторные практикумы и т.д.).

Педагогический контроль. Он является одной из основных форм организации учебного процесса, поскольку позволяет осуществить проверку результатов учебно-познавательной деятельности учеников, педагогического мастерства учителя и качества созданной обучающей системы. Практически все возможные виды контроля могут быть реализованы с помощью ЭОР, позволяющих снять часть нагрузки с учителя и усилить эффективность и своевременность контроля.

### **Психолого-педагогическая поддержка разновозрастных сообществ в со-бытийной среде учреждения дополнительного образования**

*Думчева Алла Германовна*, канд. пед. наук, доцент каф. психологии Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, научный руководитель Дворца творчества детей и молодежи

**Постановка проблемы.** В современном образовательном пространстве ведется поиск социально приемлемых, плодотворных форм и условий образовательного процесса, способствующих духовно-нравственному взрослению детей и подростков. Сегодня очевидно, что достижение этой магистральной задачи невозможно в предметно-центрированной «знаниевой» школе. Решение ее также затруднено средствами «воспитательной работы» в условиях разновозрастной параллели, т.к. в таких условиях не соблюдается принцип наследования: передача ключевых идей и способов бытия от старших к младшим.

Отрадно, что современный педагогический поиск имеет активный, исследовательский характер и реализуется в совместных разновозрастных *детско-взрослых сообществах*. Феноменология со-обществ подобного типа *со-бытийна* по природе. Становление и развитие их во многом осуществляется по законам организации живой материи. Можно выделить следующие линии подобного совпадения:

*Анизотропность*: имеется разнообразие форм межпоколенного взаимодействия, складывающихся в совокупности в неслучайную созидательную направленность.

*Связность*: в каждом сообществе существуют основания внутренней взаимной согласованности (ценностей, ролей, позиций, действий, функций членов сообществ). Связность внешне не всегда очевидна, но именно она позволяет сообществу сохранять определенные, выраженные границы, проявлять свою самобытность, отличаться от других систем.

*Активность* (внутренняя и внешняя) во взаимодействии с миром. Для каждого сообщества проявляется специфически присущий ему тип активности. Например, творческая активность (неадаптивная, преобразующая) или транслирующая культурный образец (адаптивная); содержательная активность, проявляемая в определенной сфере деятельности, на определенном уровне общения и т.д. Так или иначе, предметом педагогической рефлексии в разновозрастных со-бытийных сообществах является тип субъектной активности.

*Неравновесность и самобытная динамика* жизни, т.е. своеобразное устойчивое динамическое равновесие. Сообщества – это самодвижущиеся системы, в которых, благодаря специфическому источнику активности, не предусмотрена необходимость, например, «массовика-затейника», подталкивающего процесс.

*Специфическая избирательность* (также связанная со спецификой активности): к содержанию деятельности, видам, формам обучения, спо-

собностям, качествам и типам личности, типу отношений и т.д. и, как следствие, к образовательным результатам.

*Ритмичность* жизни сообщества, наблюдаемая в пределах большого периода колебаний. Периодами могут быть годовые циклы календаря, стадии возрастного развития, этапы профессионального становления, устоявшиеся конструкты культурно-исторической традиции, и т.д.

*Нелинейность*, пороговый характер процессов. В разновозрастных сообществах в силу их «возрастной пограничности» процесс или результат переживается как событие на границах переходов: «старое – новое», «привычное – иное», «актуальное – вечное» и т.д. (Б.Д. Эльконин 1994). Сопровожаемые эффекты сложно логически предсказать. Часто они носят характер скачкообразного прорыва в другую реальность, открытия, инсайта, снятия стереотипа, достижения нового качества. Важнейшим условием достижения подобных прорывов является обеспечение содержательной положительной обратной связи между средой и системой, которая усиливает отклонения системы от равновесия, делая ее открытой перспективам саморазвития.

Таким образом, простая аналогия, применяемая в наблюдении за жизнью разновозрастных сообществ, позволяет констатировать, что это – *открытые самоорганизующиеся системы*. По своим структурным компонентам (смысловое ядро, ритуал, нарратив) и проявлениям они имеют характер живой *традиции* (Формирование... 2011). Для понимания принципов развития разновозрастных сообществ очень важно учитывать фактор времени. Те содержание и смысл, которые определяются прошлым, передается из настоящего в будущее – наследуется – обуславливает *устойчивость* сообщества как системы. Новые приобретения, формы и качества обуславливают *изменчивость*, вариативность развития системы. Так в целом обеспечивается ее саморегуляция.

При всем внешнем многообразии, иногда воспринимаемому как *хаос* невключенным в его жизнь наблюдателем, для со-бытийных разновозрастных сообществ характерно *внутреннее ценностно-смысловое единство*, определяющее его, сообщества, *антропологический потенциал*. Именно это основание является ведущим приоритетом в организации педагогического опыта как *антропопрактики*. С понятием антропопрактики в современной психологической антропологии науке связано становление нравственного самосознания и моральной ответственности человека в повседневной жизни (А.А. Остапенко 2011; В.И. Слободчиков, 2009; В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев 1995). Антропопрактика в ценностном самоопределении педагога также актуализирует, в первую очередь, человеческое измерение. По определению В.И. Слободчикова, «это особая работа в пространстве субъективной реальности человека: в пространстве совместно-

распределенной деятельности, в пространстве со-бытийной общности, в пространстве рефлексивного сознания».

В нашей статье представлена **модель целостной среды воспитания** учреждения дополнительного образования как один из примеров реализации принципов антропопрактики, которая включает:

*многомерную систему* целей и результатов духовно-нравственного развития и воспитания;

*технологии* моделирования образовательной метапрограммы с описанием организационно-педагогических условий формирования событийного пространства;

*параметрическую модель* оценки условий и результатов духовно-нравственного развития и воспитания личности.

Модель воспитательной системы создана и реализуется по сей день в ГБОУ ДОД Дворец творчества детей и молодежи «Молодежный творческий форум Китеж-плюс» г. Санкт-Петербурга. Педагогический коллектив этого образовательного учреждения, расположенного в спальном районе мегаполиса, с 2006 г. целенаправленно работает на внутри- и межпредметную интеграцию педагогических усилий в процессе воспитания, ориентируясь на формирование *традиционной иерархии нравственных ценностей*.

Как уже упоминалось, *традиция* являет собой способ самоорганизации человека и человеческих сообществ в разных сферах бытия (М.В. Захарченко 2007). Различные формы самоорганизации представляют собой определенные уровни *взросления*. Традиция есть отобранный человечеством способ внешней и внутренней интеграции человека, позволяющий проживать этапы духовного взросления, осваивая на этом пути все более сложные формы и уровни самоорганизации.

Пространство дополнительного образования в этом аспекте, благодаря своим средовым характеристикам и обращению к различным *типам традиции* (культурно-исторической, интеллектуальной, воинской, религиозной, профессиональной и т.д.), является на сегодняшний день наиболее антропо-сообразным. Оно позволяет целенаправленно создавать разновозрастное пространство воспитания, проводить отбор содержания образования и педагогических технологий в логике *педагогики Взросления* (А.С. Белкин 2000; В.И. Слободчиков, Т.В. Черникова 2012; О.А. Фиофанова 2006; Д.И. Фельдштейн 1999; И.Д. Фрумин, Б.Д. Эльконин 1993).

**Средовые характеристики дополнительного образования** позволяют опираться на следующее:

*Многообразие*. Среда многообразна, как жизнь, и сообразна жизненным реалиям. В ней представлены важнейшие социальные системы повседневной жизни, такие как: Семья, Школа, Церковь, Дружеский круг, местное сообщество. В этих условиях формы самоорганизации присваиваются

взрослеющим человеком как необходимые и достаточные. В зависимости от меры включения в ту или иную систему проходит осмысление себя и мира с разных точек отсчета.

*Свобода.* Среда дает многообразие оснований деятельности и, следовательно, критериев оценки. У субъекта обретается возможность освоить различные позиции от исполнительства до авторства, различные уровни самоорганизации через деятельность от индивидуного до индивидуально-личностного.

*Продуктивность.* Созидание не объективно нового в истории (креативность), а чего-то нового в себе, для себя (продуктивность) – на это настроена среда дополнительного образования. Все акты открытия себя: через творчество, значимую деятельность, эмоционально-ценностное общение, осознание в себе духовного измерения, – являются *со-бытиями*, которыми движется индивидуальный жизненный путь. Важнейшим показателем (и результатом) продуктивной деятельности и общения является выход на смысловой уровень, порождение участниками со-бытия *смысла* происходящего. Актуализация же смыслового измерения, как известно, сопряжена с открытием нравственных законов в качестве норм индивидуальной жизни.

Таким образом, миссией «Китеж плюс» явилось создание и поддержание образовательной среды, в которой за счет значимой деятельности и общения происходит порождение смысла нравственной жизни. Это – событийная среда, в которой проживаемые ситуации реальной повседневной жизни соотношены с ценностями традиции.

**Характерные аспекты воспитательной системы.** Нами разработана концепция образовательной деятельности Китеж-плюс «Культура повседневности». Основной идеей концепции является снятие отчуждения между образцами высокой культуры и культуры повседневной жизни, направленное формирование смыслового пространства личности, готовности к нравственным поступкам и помыслам в повседневной жизни. Для реализации данной стратегии этого была предложена модель воспитательной системы, в которой был учтен традиционный опыт передачи наследия в *межпоколенной разновозрастной среде*, сложившийся в культурно-исторической традиции Славянских государств («Домострой»).

Для описания многомерной системы целей в модели использована *метафора Дома*, являющаяся базовым архетипом человека, укорененного в бытии. Модель «домостроительства» выдвигает семь сквозных целей (далее – метачелей, или «Семь Домов»), актуализирующих развитие жизненно-важных умений, необходимых в повседневной жизни. Цели отражают различные аспекты нравственного действия, например, таких, как:

способность к сотрудничеству, сопереживанию, соучастию, сотворчеству, содействию. Итак, «*Семь Домов*» (семь метацелей) символизируют:

1. «Дом как пространство бытия» (со-бытие).
2. «Дом как символ Отечества» (со-дружество).
3. «Дом как место встреч» (со-причастность).
4. «Дом как место творчества» (со-творчество).
5. «Дом как сосредоточение жизненных ценностей» (со-переживание).
6. «Дом как школа благорассудного учения» (со-трудничество).
7. «Дом как обитель заботы» (со-участие).

Реализация целей по «Семи Домам» соотнесена с четырьмя образовательными результатами (далее: четырьмя метарезультатами). Это четыре **ключевые системы повседневной жизни**: 1. «Семья»; 2) «Школа»; 3. «Сверстники»; 4. «Соседи». В них обретаемые жизненные качества наиболее востребованы как нравственные императивы. В качестве интегральных личностных результатов здесь можно рассматривать становление у воспитанников способностей к саморегуляции, самоопределению, самооцениванию, самостоянию с опорой на нравственные духовные идеалы.

Основным механизмом достижения результата в области духовно-нравственного развития и воспитания в «Китеж-плюс» являются *образовательные метапрограммы*, методология проектирования которых предполагает интеграцию различных дисциплин (областей, направлений) по сквозным основаниям (О.Е. Лебедев, Н.Ю. Коносова, С.А. Писарева, В.О. Пунский, др.). Это особый, *актуализирующий*, тип программ развития и воспитания с открытым отсроченным результатом. Ядром метапрограммы стало формирование условий, отвечающих принципам со-бытийной среды, учитывающих внутри- и межпредметную интеграцию направлений дополнительного образования по ценностям, целям (см. «Семь Домов»), формам, способам деятельности и общения, специфически значимых для них и соотнесенных с возрастными задачами взросления.

Этапы конструирования и реализации метапрограммы приведены в табл. 1.



## Событийная среда как предмет педагогической деятельности

Этапы	Формы педагогической деятельности
1. Реализация локальных программ дополнительного образования	Способное освоение материала. Воссоздание традиционных форм взаимодействия. (мастерская, студия, открытая группа, клуб, команда, объединение и др.)
2. Создание системы интеграции форм и способов деятельности разных направлений	Творческие мастерские. Групповые дискуссии. Рольевые и имитационные игры. Историческая реконструкция событий. Квесты
3. Формирование и поддержание пространственно-временной событийной структуры	Уроки-события. Интерактивные экспозиции. Организация диалога профессиональных сообществ и самодельных объединений. Проектная деятельность в составе социальной практики. Со-организация в разновозрастные группы. Встречи представителей разных поколений
4. Создание системы психолого-педагогической поддержки (со-организации помогающих взрослых)	Система поддержка семьи «Родительский клуб». Арт-терапевтическая поддержка детей и подростков. Супервизия педагогов (включая участников-педагогов школ-партнеров). Возрастно-педагогическое консультирование. Создание экспертного сообщества
5. Отбор и создание системы мероприятий по ключевым системам повседневной жизни	«Школа» «Семья» «Сверстники» «Соседи»

Нами разработана *система оценивания результатов* духовно-нравственного развития и воспитания, отвечающая ценностным ориентирам детско-взрослого коллектива «Китеж-плюс». Образовательные результаты духовно-нравственного развития и воспитания описаны на основе параметров «Деятельность», «Общение», «Смысл». Процесс оценки включен в событийное пространство. Для этого локальные образовательные программы кружков, студий, мастерских классифицировались по разным основаниям. В качестве оснований выбирались показатели – те или иные аспекты духовно-нравственного развития, становящиеся внутри важнейших сфер человеческого бытия, какими являются «Деятельность», «Общение», «Смыслообразование» (т.е. внутри каждого параметра).

**Классификация направлений** дополнительного образования (в «Китеж-плюс») по критериям, целям и результатам, таким образом, имела гибкий характер в зависимости от выбранного аспекта духовно-нравственного развития. Принималось во внимание соответствие целей и результатов следующим аспектам: образовательный запрос взросления; вид активности (экстра, интро; смешанный профили); тип активности (адаптивный, творческий, смешанный профили); уровень активности (психо-физический, информационный, коммуникативный профили); уровень эмоционально-ценностного переживания; характер отношений; смысловые основания деятельности и общения.

В соответствии с этими и другими основаниями (асpekтами) выявлялись *профили* направлений дополнительного образования с низкими, высокими или смешанными нагрузками по данному качеству. Качество при этом рассматривалось как степень востребованности, выраженности того или иного аспекта в данном направлении дополнительного образования. Оценка влияния событийной среды осуществлялась, соответственно, по каждому аспекту и профилю.

Методом экспертных оценок оценивалась проявленность / востребованность исследуемых качеств у участников в условиях локальных программ и в условиях со-бытийных сред (уроки-события, иные со-бытийные формы).

**Параметрическая модель** оценки условий и результатов духовно-нравственного развития и воспитания, предложенная нами, включает критерии и показатели, представленные в табл. 2 (М.В. Захарченко, А.Г. Думчева 2011):

Таблица 2

### 1. Параметр «Деятельность»

Критерии	Показатели
1.1 Проявление активности в деятельности	Вид активности: а) экстраактивность (направленность на предметы); б) интроактивность (направленность на самоизменение)
1.2. Продуктивность	Тип активности (продуктивность): а) адаптивный; б) репродуктивный; в) продуктивный; г) креативный
1.3. Организация	Уровень активности (структурность и ресурсность): а) психофизический; б) информационный; в) коммуникативный

## 2. Параметр «Общение»

Критерии	Показатели
2.1. Эмоционально-ценностное переживание	Уровни эмпатического переживания: а) индикативный; б) номинативный; в) сигнификативный; г) экспрессивный
2.2. Характер отношений	Диспозиционные чувства: а) сближающие (стремление принять другого человека); б) Удаляющие (стремление удалиться)
2.3. Взаимодействие	Интерактивность: а) сотрудничество; б) конфликт (предупреждение, разрешение)

## 3. Параметр – «Смысл»

Критерии	Показатели
3.1. Целостность в целесообразности	Направленность духовного взросления: а) направленность личности; б) экзистенциальная картина мира; в) связность
3.2. Динамика духовного взросления	Гармоничность: а) устойчивость (структурность) ценностей, целей, принципов, эмоционального тона эмоционального тона и благоприятного настроения, волевой регуляции; б) изменчивость (пластичность) в освоении ценностей и смыслов культуры, формирование новых мотивов, способов поведения, знаний, способов деятельности, умений, навыков, новых форм реагирования и пр.
3.3. Со-бытийность	Актуализация: а) открытость вызовам бытия; б) предметность; в) исполненность призвания

**Результаты экспериментального исследования.** Приведем некоторые из результатов, полученных нами в течение 2008–2012 гг. Одной из целей эксперимента было выявление влияния со-бытийной среды на проявление тех или иных аспектов духовно-нравственного развития у воспитанников. Участники разных направлений дополнительного образования, педагоги, родители, воспитанники (например, студия ИЗО, историко-патриотический клуб «Витязи» и студия Черлидинга) писали сценарий урока-события. Выбиралась *надпредметная категория*, которая объединяла разные возраста и направления единой *смысловой идеей*. Со-бытийные формы инициировали активное взаимодействие участников различных направлений, в разновозрастном сообществе создавались условия проживания

ния актуальных жизненных задач. Варианты со-бытийных форм фактически рождались самими участниками: уроки-события, события-встречи, событийные путешествия, уроки-пересечения, социальная практика и т.д. Таких встреч в течение учебного года для каждого направления было от четырех до шести. Реализация педагогически организованных событийных форм осуществлялась на фоне комплекса психолого-педагогической поддержки, приведенного в табл. 1.

Особенностью исследования явилось то, что эксперимент с самого начала принял характер не формирующего, а актуализирующего, т.к. все его участники из «Китеж-плюс» становились со-авторами со-бытийных встреч. Для оценки результатов поэтому использовалось сравнение не экспериментальных и контрольных групп, а проявленность / востребованность тех или иных аспектов (качеств, способностей) духовно-нравственного развития на локальных занятиях и в условиях со-бытийных форм.

В исследовании приняли участие 890 детей и подростков, 130 родителей, 42 педагога. Также участниками являлись классные руководители, социальные педагоги и родители детей из школ-партнеров, общественные партнеры.

Исследование показало, что формирование событийной среды является не только целью, условием, но и результатом образовательного процесса учреждения дополнительного образования, реализующего принципы антропопрактики. Интегральный результат такой работы имеет полисистемный характер. Выявлено **два типа результатов** духовно-нравственного развития и воспитания: 1) *индивидуально-личностные* и 2) *системные* и три типа средовых эффектов: 1) *структурность*; 2) *пластичность* и 3) *ресурсность*.

Приведем примеры оценки и интерпретации *индивидуально-личностных результатов*.

**Критерий 1.1.** «Проявление активности в деятельности» (вид активности).

Категория активности является фундаментальной в системе описания человека, она связана со становлением таких интегральных личностных характеристик, как инициативность, ответственность, самостоятельность, т.е., по сути, «запускает» процесс духовно-нравственного роста (К.В. Зелинский, Т.В. Черникова 2010).

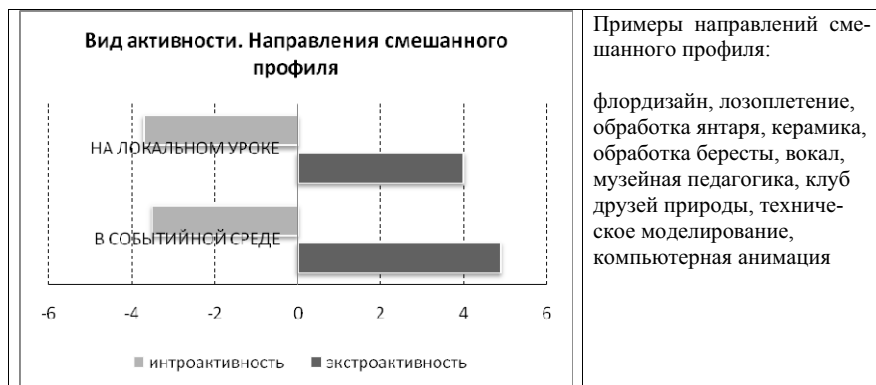
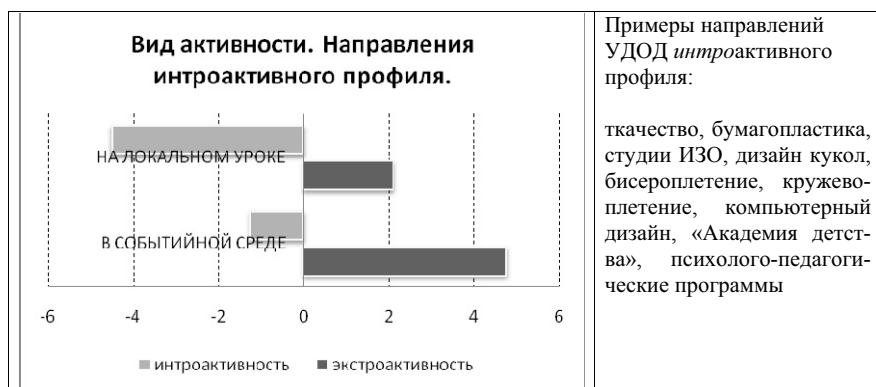
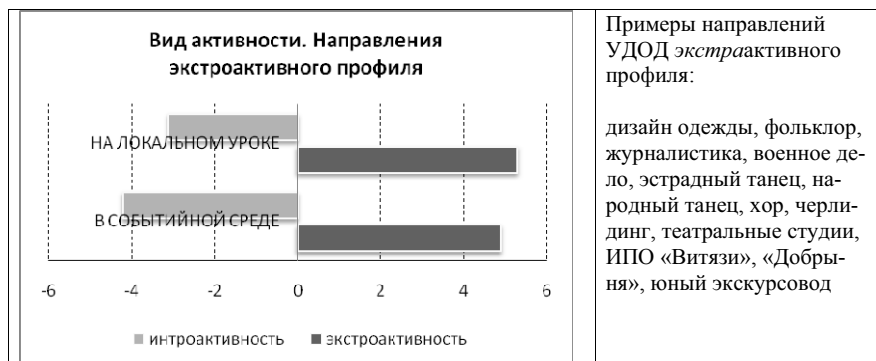
В событийно-организованном пространстве «Китеж-плюс» выявлены нижеследующие изменения по виду активности. Для участников всех профилей имеется тенденция к усилению внешней экстраактивности детей и подростков в деятельности, общении и самопознании, проявившейся в интересе и направленности освоения иного, обретения опыта перехода гра-

ниц привычного функционирования. Для участников направлений *экстраактивного профиля* (по содержанию деятельности больше ориентированного на освоение действий с объектами, предметами), наблюдается значимое усиление внутренней активности. В со-бытийной среде у воспитанников актуализируются процессы *интериоризации* внешних актов во внутренний план, что является одним из показателей психологического взросления. В нашем случае можно предполагать, что так дети осваивают *опыт рефлексии и принятия ответственности* путем удержания в себе самом тех нагрузок, которые следуют за актом деятельности. Для участников направлений *интроактивного профиля* наблюдается значимое усиление внешней активности в деятельности.

Задачи в формате локального урока направлений интро-профиля больше опираются на внутреннюю активность детей, необходимую для выполнения необходимых параметров деятельности. Здесь предъявляются большие требования к внутренней устойчивости, внешней сдержанности, рефлексии состояний внутреннего плана, самоанализу. В событийной среде актуализируются процессы экстериоризации внутренних актов во внешний план, что можно рассматривать в качестве показателя *социальной адаптированности* человека. Данный результат тем более значим, что большинство детей, выбирающих направления интро-профиля, как раз имеют дисбаланс эффективного и равноценного взаимодействия с социумом. В нашем случае можно предполагать, что таким образом детьми на уровне модели приобретается опыт принятия *вызовов жизни* (в общении и деятельности) и опыт *ответа на эти вызовы*, что является одним из показателей развития ответственного поведения.

Таким образом, в со-бытийной среде ресурс участников направлений *экстраактивного профиля* важно актуализировать (в качестве тьюторов, помощников, авторов идей), способных поддерживать взаимодействие с теми субъектами, чей опыт в освоении внешнего пространства не так широк. Ресурс участников направлений *интроактивного профиля* важно актуализировать (в качестве помощников, включенных наблюдателей, экспертов, авторов событий), когда для всех субъектов событийного пространства ставится задача освоения деятельности / взаимодействия на основе рефлексии.

Примеры проявления видов активности разными профилями в условиях локальных и со-бытийных сред представлены на рис. 1, 2 и 3.



Критерий 1.2. «Продуктивность» (тип активности).

В формате педагогического наблюдения исследовались изменения типа активности участников в событийно-организованной среде по сравнению с направленностью на локальных занятиях. Кратко опишем результаты для направлений дополнительного образования: отмечены позитивные сдвиги у *адаптивного профиля* с высокими требованиями к проявлению *адаптивной* активности (направленность на следование принятым правилам и формам, алгоритмам, достижение заданного результата) и у *неадаптивного (творческого) профиля* с высокими требованиями к проявлению *творческой* активности (преобразующей, разрушающей стереотипы, направляющей творческий поиск и созидание нового).

Для участников направлений *адаптивного профиля* в событийной среде обретается *опыт творческого целеполагания* и нестандартных способов реализации замыслов. При этом мотивация достижений, направленная на результат, сохраняет ведущие позиции. Можно предположить, что, будучи смысловым, событийное пространство активизирует порождение новых идей и предоставляет его участникам *новый способ достижения* результата.

В событийной среде для участников направлений *неадаптивного профиля* сохраняются достаточно высокие уровни творческой активности. Событийная среда, таким образом, представляет собой пространство деятельности с высокой степенью неопределенности, характерной для творческих сред. При этом участники данного профиля «открывают» для себя возможность на определенных этапах деятельности выполнять ее, согласуясь с приятными правилами, освобождая ресурсы для творчества.

Кратко возможности профилей по типу активности для личностного развития представлены в табл. 3.

Таблица 3

**Характеристики профилей по типу активности и индивидуально-личностным результатам**

Профиль по типу активности	Индивидуально-личностные результаты	Направления деятельности в «Китеж-плюс»
Адаптивный	Опыт творческого целеполагания. Новые способы достижения результата	Гитарный ансамбль, музейная педагогика, военное дело, черлидинг, дизайн кукол, эстрадный танец, народный танец, бисероплетение, кружевоплетение, клуб правил дорожного движения

Неадаптивный	Экономичность достижений	Психолого-педагогические программы, студии ИЗО, журналистика, флористика, обработка янтаря, дизайн одежды, студия компьютерной анимации, керамика
Смешанный	Опыт продуктивного взаимодействия в условиях высокой неопределенности	хор, вокал, театральные студии, компьютерный дизайн, бумагопластика, фольклор, бисероплетение, юный экскурсовод, историко-патриотический клуб, лозоплетение, обработка бересты

### Критерий 1.3. «Организация» (уровень активности).

Исследовались качества, способности и умения, проявляемые на следующих уровнях активности: а) *психофизический* (работа со временем и пространством тела и окружающей среды); б) *информационный* (работа с информацией любого вида); в) *коммуникативный* (общение, взаимодействие).

Для выявления проявленности качеств психофизического уровня изучались изменения следующих характеристик деятельности: а) *ритм* (общий ритм деятельности, индивидуальный ритм); б) *темп* (общий темп деятельности, индивидуальный темп); *движение в пространстве* (макродвижения, микродвижения); *движение во времени* (актуальном настоящем, историческом).

Направления дополнительного образования также классифицировались по профилям с высокими /низкими /смешанными нагрузками по каждому качеству (например, ориентированных на общий темп/ритм деятельности или на индивидуальный темпоритм; развивающих двигательный навык в масштабе макромоторики или микромоторики и т.д.). Для каждого из профилей выявлены специфические эффекты по ритмическим, двигательным, темповым характеристикам деятельности. Общий анализ выявленных эффектов позволил описать *темпо-ритм со-бытийной среды*. Отметим и прокомментируем три его характеристики: 1) осмысленность движений; 2) гармоничность и 3) связность.

Все участники в событийной среде приобретают *«опыт осмысленного движения»*. Основным источником движения в событийном пространстве становятся не двигательные стереотипы, а *смысловые уровни регуляции движений* (уровень «Е» по Н.А. Бернштейну). «Управителем» деятельности является замысел события, реализуемый участниками спонтанно и избирательно за счет образных, знаково-символических и иных языковых средств. Для каждого участника в со-бытийной среде происходит



осмысление его индивидуальной (психофизической) избирательности, часто снимается отчуждение к внешним требованиям. Все это позволяет усилить адаптационный потенциал подростков, неизбежно решающих возрастную дилемму о связи телесного и духовного.

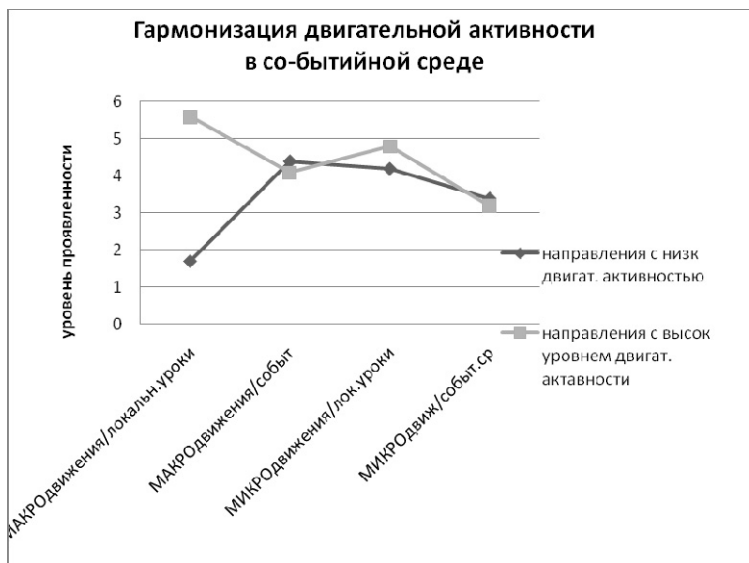


Рис. 4. Гармонизация двигательной активности в со-бытийной среде

В событийной среде *гармонизируются* уровни активности по *темпу* и *ритму* деятельности для участников направлений всех профилей. Появляется новое качество ритма деятельности. Он приобретает черты культуро-сообразности, т.е. проявляется чертами лучших образцов культуры. Ритм осознается участниками через ритуальные, фольклорные действия, устное предание, календарный круг, деятельность профессиональных школ (искусства, науки, техники), способы работы, приемлемые в традиции и т.д. Сначала происходит приобщение к ритуалам и через них – к ритмической составляющей со-бытия (например, праздника), так как ритм – неотъемлемая часть народного календаря праздников и буден, а праздник, в свою очередь, – это часть круговорота жизни.

В со-бытийной среде восприятие значимого события изменяет отношение участников к темпу деятельности как параметру уже не скоростному, а смысловому, т.е замысел со-бытия, идея его воплощения определяют темп деятельности. Он может быть быстрым, медленным, с необходимой

динамикой, но, так или иначе, все скоростные импульсы в со-бытии подчинены смыслу его переживанию.

Таким образом, темпоритмические характеристики в со-бытийной среде достигают новых оптимальных параметров *в связи* с осмысленными видами деятельности, взаимодействия, переживаний. В целом со-бытийная среда способствует большей *связности* и когерентности антропологических характеристик разного уровня: соподчинения низших функций высшим, осмысленной согласованности внешнего и внутреннего. В повседневной жизни современного человека последнее не является очевидным: физическое и духовное, индивидуальное и социальное, эмоциональное и рациональное и т. д. часто не согласованы, иногда «не знают» о существовании друг друга.

Примеры гармонизирующего влияния со-бытийных сред на темпоритмические характеристики совместной деятельности и общения представлены на рис. 5 и 6.

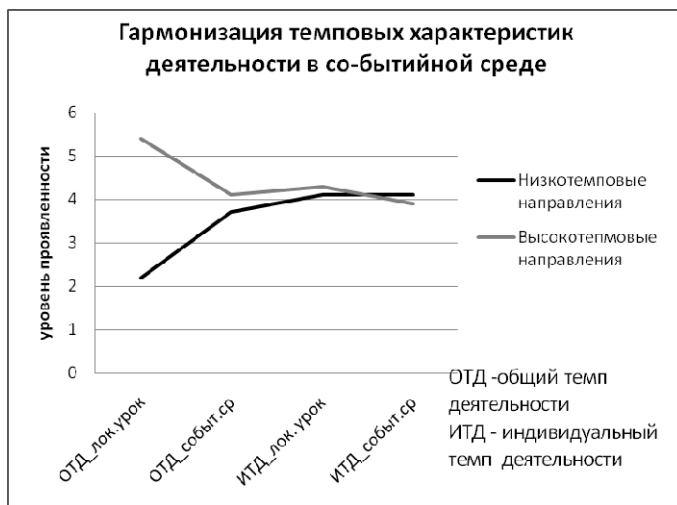


Рис. 5. Гармонизация темповых характеристик деятельности в со-бытийной среде

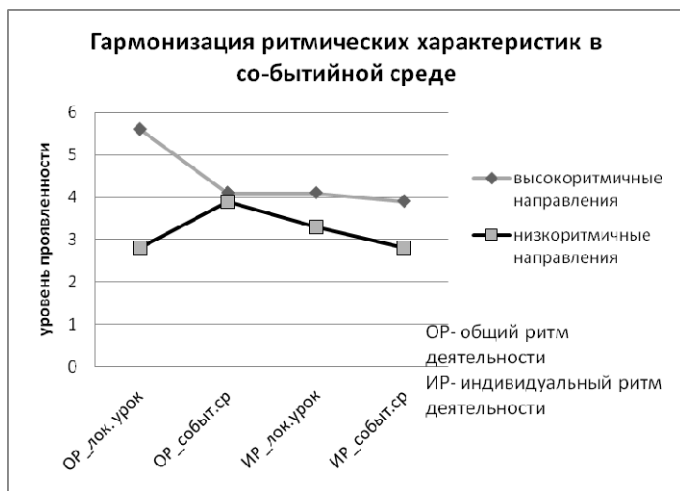


Рис. 6. Гармонизация ритмических характеристик деятельности в со-бытийной среде

Наиболее оптимистичным результатом нашего исследования в этом аспекте является *связь содержания деятельности* участников урока-события с *контекстом исторического времени*. Категория времени в событийном пространстве становится отдельным измерением, связывающим смысл со-бытия и содержание деятельности. Историческое время включается участниками в переживание актуального настоящего. Ретроспективная и перспективная рефлексия, как неотъемлемая фаза урока-события, связывает индивидуальное время с историческим. Следует предполагать, что в со-бытийно организованной среде происходит актуализация культурно-исторической памяти.

В *информационно-коммуникативном аспекте* критерия 1.3. в со-бытийной среде выявлены стойкие развивающие результаты. Для участников направлений с высокой и низкой вербальной информационной нагрузкой (например, клуб журналистов и студия керамики) эти эффекты имеют различия. Для участников всех направлений среди *умений работы с информацией* наиболее были проявлены в событийной среде умения *межъязыкового перевода* и исследовательские умения, включая способы *самоисследования*. В целом событийная среда актуализирует личностную значимость информационных умений участников, делает необходимым их применение в ситуациях информационной неопределенности и эмоционально-ценностного переживания.

Событийная среда способствует практической межличностной коммуникации в разнообразных видах деятельности и общения. На рис. 7 представлены наиболее востребованные в со-бытийной среде умения межличностной коммуникации.



Рис. 7. Развитие умений межличностного взаимодействия в со-бытийной среде

Обобщенные результаты позволили описать *коммуникативные характеристики событийного пространства*, их взаимосвязь с возможностями локального урока:

- событийное пространство созидательно не конфликтно;
- сотрудничество – ведущий способ взаимодействия; успешны в нем те, кто имел опыт сотрудничества на локальных уроках;
- слушание – необходимая коммуникативная способность в событийной среде;
- событийное пространство – то, где отстаиваются ценности, (в пространстве урока они присваиваются);
- событийное пространство – это практика терпимости к другому человеку, иному опыту; ее невозможно проявить, не имея длительного опыта сотрудничества в разновозрастной среде в пространстве локального урока.

**Критерий 2.1.** «Эмоционально-ценностное переживание» (уровни эмпатического переживания).

Коммуникативные характеристики со-бытийной среды согласуются особенностями *эмоционально-ценностного переживания*, проявляющихся в характеристиках взаимодействия участников.

При сопоставлении экспертных оценок педагогов выявлены следующие уровни переживания (по Ф.Е. Василюку, 1988) на локальных уроках и в со-бытийном пространстве.



Рис. 8. Уровни эмоционального переживания в со-бытийной среде

По сравнению с локальными уроками в событийной среде наблюдается достоверное уменьшение индикативного уровня, уменьшение невербальных компонентов осознания эмоций и чувств, что является показателем более осмысленного их проживания. Достоверно повышаются уровни сигнификативный ( $Z = -2,362$ ;  $p = 0,018$ ) и экспрессивный ( $Z = -2,601$ ;  $p = 0,009$ ). Событийная среда более насыщена эмоциональными переживаниями. Полус *сближающих чувств* более ярко выражен в со-бытийной среде, в то время как полюс удаляющих чувств в со-бытийной среде выражен меньше.

Таким образом, со-бытийная среда актуализирует смысловую и знаковую функцию коммуникации в общении и совместной деятельности. Совместно проживаемые события являются значимыми как для отдельной личности, так и для всех участников, поскольку объединяющим основанием для эмоционально-ценностного переживания является знак (значение) и смысл, возникающий в межличностном общении (см. рис. 9).

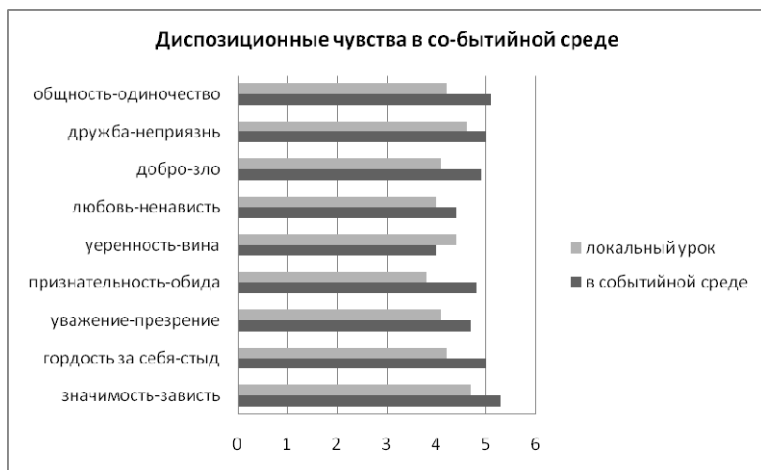


Рис. 9. Диспозиционные чувства в со-бытийной среде

**Критерий 3.2. «Динамика духовного взросления».**

Нами выявлены *три типа средовых эффектов*, отразившихся на результатах личностного развития участников разновозрастных со-бытийных сообществ: устойчивость, изменчивость и актуализация.

*Устойчивость* (структурность) – это закрепление, структурирование, большее осознание ранее присвоенных ценностей, приобретенных знаний, умений, позволяющих их участникам сохранять смысловые ориентиры в ситуациях ценностной неопределенности, изменяющихся условий деятельности и общения. Данный тип результата согласуется с важнейшим качеством духовного взросления: способности к *самостоянию*.

*Изменчивость* (пластичность) – прирост действий, операций, изменение уровня развития имеющихся способностей, направленности, обеспечивающих расширение жизненной компетентности, адаптирующих к новым условиям, обогащающих личностный инструментарий взаимодействия со средой. Данный тип результата согласуется с важнейшим качеством духовного взросления: способности к *самоопределению* в многовариантном пространстве.

*Актуализация* (ресурсность) – проявление человеком в сообществе новых качеств, ранее скрытых возможностей, прорыв в новые сферы бытия через освоение надпредметных категорий «род», «история», «дом», «отечество», «время», «пространство», др. как антропологических. Результаты этого типа имеют актуализирующий характер духовного взросления, обогащают сферу обретенных способностей антропологическим (а не

прагматико-утилитарным) значением, расширяют зону духовно-нравственного потенциала. Данный тип результата согласуется с важнейшим качеством духовного взросления: способности к *самодвижению*, формированию качеств проактивности (способности быть субъектом самозменения).

Таким образом, целенаправленное педагогическое проектирование и психологическая поддержка разновозрастных сообществ в современном образовательном процессе является антропо-практикой. Необходимым этапом такой поддержки является формирование и поддержание событийной среды. Важнейшими особенностями со-бытийной среды являются ее развивающий потенциал, полисубъектность и рефлексивность в общении и деятельности. Возникающие в со-бытийной среде разновозрастные сообщества развиваются как открытые самоорганизующиеся саморегулируемые системы. Им присуща самобытность, ценностно-смысловая устойчивость и способная пластичность в ситуациях ценностной неопределенности. В повседневной жизни современного человека разновозрастные сообщества являются источником сохранения традиций, наследования и передачи способов нравственной жизни.

Представленная в статье модель педагогического опыта реализована в условиях учреждения дополнительного образования. Однако по целям, ценностям, технологиям и результатам данная модель может быть воспроизведена в урочной и внеурочной деятельности школы.

#### Литература:

*Белкин А.С.* Основы возрастной педагогики. М.: Академия, 2000. 192 с.

*Василюк Ф.Е.* Уровни построения переживания и методы психологической помощи // *Вопр. психологии.* 1988. № 5. С. 27–37.

*Захарченко М.В.* Культура и образование в перспективе традиции. Традиция как предмет теоретического осмысления. СПб.: Изд-во СПбАП-ПО, 2007. 164 с.

*Захарченко М.В., Думчева А.Г.* Проблема оценки условий и результатов духовно-нравственного развития и воспитания в школе // *Вестник ПСТГУ.* 2011. Вып. 3. С. 77–81.

*Зелинский К.В., Черникова Т.В.* Нравственное воспитание школьников: теория, диагностика, эксперимент, технологии, методы // М.: Планета, 2010. 280 с.

*Остапенко А.А.* Педагогика со-Образности. Очерки и эссе. М.: Планета, 2012. 192 с.

*Слободчиков В.И.* Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург: Изд-во Екатеринбургской епархии, 2009. – 264 с.

*Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности. М.: Школа-Пресс, 1995. 272 с.

*Слободчиков В.И., Черникова Т.В.* Проектирование систем духовно-нравственного воспитания школьников на основе возрастнo-нормативной модели развития // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2012. № 11(75). С. 17–22.

*Фельдштейн Д.И.* Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса взросления личности: Избр. труды. М.: МПСИ; Флинта, 1999.

*Фиофанова О.А.* Педагогическая поддержка как способ посредничества в освоении взрослости подростком. Ижевск: Знак, 2006.

*Фрумин И.Д., Эльконин Б.Д.* Образовательное пространство как пространство развития («Школа взросления») // Вопр. психологии. 1993. № 1.

Формирование событийного пространства в условиях дополнительного образования детей / Под ред. А.Г. Думчевой. СПб.: Изд-во Центра стратегических исследований», 2011. 118 с.

*Эльконин Б.Д.* Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л. С. Выготского). М.: Тривола, 1994. 168 с.

### **Анализ психологических особенностей и классификация родителей – участников судебных споров о воспитании детей**

*Евладова Александра Анатольевна*, председатель районного суда, аспирант Уральского государственного педагогического университета (г. Екатеринбург)

Каждая семья в процессе своей жизнедеятельности сталкивается с проблемными ситуациями, разрешение которых осуществляется в условиях противоречивости индивидуальных потребностей, мотивов и интересов ее членов. Указанные проблемные ситуации порождают семейные конфликты, среди которых особое место занимают конфликты, связанные с воспитанием ребенка. Однако не все родители способны самостоятельно разрешить возникающие противоречия, поэтому ряд споров из внутрисемейных переходит в разряд судебных.

Традиционно споры о воспитании детей относятся к категории наиболее сложных. Сложность подобной категории дел заключается, во-первых, в противостоянии сторон, которые являются обладателями равных



родительских прав (*А.М. Нечаева 1998*). Во-вторых, за формально заявленными требованиями о воспитании ребенка всегда стоит межличностный конфликт между его родителями, в орбиту которого вовлекаются и дети (*А.М. Нечаева 2004*). В-третьих, проблемность данной категории судебных споров вызвана внутренним неприятием решения стороной, не в пользу которой оно вынесено, поскольку как справедливо отмечает М.В. Антокольская (*2002*), насильственно принудить родителей не нарушать интересы друг друга крайне сложно.

Представляется очевидным, что для вынесения грамотного решения по этим спорам судье необходимо руководствоваться не только знанием законодательной базы, но и специальными знаниями в области психологии, педагогики и конфликтологии.

В мировой судебной практике выработаны различные механизмы, позволяющие принимать судебные решения с учетом интересов всех заинтересованных сторон. Так, в ряде стран при разводе родителей возможно назначение «двойной опеки» над ребенком, когда он живет с каждым из родителей по очереди, что снижает вероятность злоупотребления каждым из родителей своими правами. Как полагает К. Аронс (*1995*), изучающая последствия влияния разводов на формирование личности ребенка, «двойная опека» в наибольшей степени отвечает интересам и детей, и родителей.

В Японии, Польше и некоторых других странах введена система «семейных судов», занимающихся исключительно рассмотрением дел, связанных с несовершеннолетними детьми. Судьи и аппарат таких судов проходят серьезную психологическую подготовку (*О.Н. Железняк 2004*). Во Франции, Бельгии до вынесения решения судом по любому спору о детях сотрудники социальной службы, штат которой состоит из педагогов и психологов, проводят полное психологическое обследование членов семьи, выявляют существующие конфликты и предоставляют суду полностью составленное психологическое заключение, которым он руководствуется при рассмотрении дела (*Н. Машер 2006*).

В Швеции, Финляндии и многих других странах наилучшим разрешением спора о детях признается урегулирование спорных вопросов добровольным соглашением родителей посредством проведения процедуры медиации – урегулирования споров с участием в качестве посредника независимого лица – медиатора (*Т. Турпейнен 2012*). При этом в качестве медиатора может выступать обладающий знаниями в области психологии и конфликтологии судья (*Х. Хайнонен, П. Синко 2012*), семейный психотерапевт (*Н. Машер 2006*), либо специалист в области семейной медиации (*Л. Паркинсон 2010*).

Наряду с этим в мировой судебной практике серьезно изучаются проблемные вопросы, возникающие при разрешении споров, связанных с

детьми. Так, Р. Гарднер (2002), занимающийся исследованием вопросов, касающихся причин негативного отношения ребенка к одному из родителей, в 1987 г. первым описал «синдром отчуждения родителя» (*PAS*) – нарушение, которое возникает в ситуациях споров между родителями по поводу опеки у детей. Доктор философских наук D. Darnall (1998) ввел понятие «одержимый отчуждатель» – родитель, который преследует цель настроить ребенка против другого родителя и разрушить их отношения. При этом основными мерами к решению этой проблемы является выявление наличия признаков *PAS* у ребенка при разрешении судебных споров между родителями и проведение психотерапии как с ребенком, так и с отчуждающим родителем. Таким образом, можно сделать вывод о том, что в мировой судебной практике сформировалось четкое представление о том, что в споре о воспитании детей главным является не формальное принятие решение по делу судьей, а разрешение психологического конфликта между родителями с тем, чтобы они могли самостоятельно разрешить существующие противоречия. Основной акцент при судебном рассмотрении споров ставится на разрешение психологического конфликта, возникшего между супругами и оказании психологической помощи родителям и детям. С целью оказания помощи родителям в разрешении конфликта применяются разнообразные технологии психологического сопровождения судебных споров по вопросам воспитания детей.

В России после официального введения медиации в качестве инструмента разрешения судебных споров стала постепенно формироваться установка на необходимость оказывать сторонам помощь в достижении соглашения между собой, в первую очередь по семейным спорам, связанным с воспитанием детей. Однако на практике реализация медиативных технологий вызывает существенные затруднения, поскольку психологическое сопровождение судебных споров, связанных с воспитанием детей в России, практически отсутствует, а судьи не имеют необходимых психологических познаний, что не позволяет им оказать помощь сторонам в разрешении существующего межличностного конфликта и таким образом прекратить судебный спор по взаимному согласию сторон. В итоге решения по этой категории дел принимаются без какого-либо изучения той психологической ситуации, которая сложилась в конфликтной семье, что не приводит к устранению конфликта, а лишь еще более усугубляет ситуацию (Н.Н. Васягина, А.М. Нечаева, В.А. Рясенцева, Т.В. Сахнова и др.). Показателем наличия подобной проблемы в России является то, что в подавляющем большинстве случаев решения, принятые по спорам, связанным с воспитанием детей, не исполняются, а многие родители, конфликт между которыми так и не был разрешен, в течение многих лет продолжают судебные тяжбы. В результате от таких многолетних тяжб более всего

страдают дети. Повышение эффективности рассмотрения судебных споров, связанных с воспитанием детей, по нашему мнению, может быть достигнуто посредством их психолого-педагогического сопровождения, предусматривающего создание технологии, позволяющей в ходе проведения судебного процесса создать условия, дающие возможность сторонам разрешить межличностный конфликт и выработать совместное решение, учитывающее как их личные интересы, так и интересы их несовершеннолетнего ребенка (Н.Н. Васягина 2009). При этом в основу психолого-педагогического сопровождения этой категории дел, в первую очередь, должно быть заложено знание психологических особенностей родителей – участников судебных споров о воспитании детей, их взаимоотношений между собой и с ребенком, мотивов, побуждающих супругов прибегать к судебной защите их родительских прав.

В литературе результатов подобных исследований не содержится. Поэтому с целью изучения личностных особенностей и создания классификации участников судебных споров, связанных с воспитанием детей нами было изучено 185 респондентов – непосредственных участников семейных споров по делам, рассмотренным районными судами г. Екатеринбурга в период 2011–2012 годов.

На этапе сбора эмпирических данных был использован ряд психодиагностических методик, отвечающих целям исследования. В частности, с целью исследования мотивов обращения в суд родителей по спорам, связанным с воспитанием детей, нами был использован метод контент-анализа содержания гражданских дел. Для исследования психологических особенностей родителей, прибегающих к обращению в суд для разрешения конфликтов, использовался тест-опросник Р. Кэттелла. С целью изучения наиболее характерного типа поведения в конфликтной ситуации родителей – участников судебных споров о детях, был использован опросник К. Томаса «Определение способов регулирования конфликтов». Для изучения эмоциональных отношений в семьях, где родители в судебном порядке разрешают споры, связанные с воспитанием детей, применялся «Опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия» (ОДРЭВ) Е.И. Захаровой, позволяющий опосредованно выявлять степень выраженности каждой отдельной характеристики взаимодействия в каждой конкретной диаде. С тем, чтобы определить тип семейной дезорганизации и негармоничного воспитания, установить причинно-следственную связь между психологическими нарушениями в семье и аномалиями формирования личности ребенка в семьях, где родители прибегают к судебному способу урегулирования споров, связанных с воспитанием детей, нами был выбран опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса. Опросник Р.В. Овчаровой «Сознательное родительство»

был использован нами для констатации осознанности родительства у участников судебных споров о воспитании детей.

Полученные данные были подвергнуты факторному анализу с целью упрощения описания этих данных путем сокращения числа переменных. Факторный анализ данных производился отдельно по каждой из категорий обращения в суд и в зависимости от того, какое положение лицо занимало в ходе судебного разбирательства: истцы по спорам, связанным с определением места жительства ребенка; ответчики по спорам, связанным с определением места жительства ребенка; истцы по спорам, связанным с определением порядка общения с ребенком; ответчики по спорам, связанным с определением порядка общения с ребенком.

Факторная структура, характеризующая особенности поведения истцов, обращающихся в суд по спорам, связанным с определением места жительства ребенка, представлена восемью факторами, объясняющими 76,73% от общей дисперсии: «несостоятельность родительских чувств» (17,50% всех дисперсий), «соперничество как основная форма взаимодействия» (13,88% всех дисперсий), «нормативный стиль поведения» (11,64% всех дисперсий), «уклонение от реального разрешения проблемных ситуаций» (8,97% всех дисперсий), «уход от ответственности» (8,50% всех дисперсий), «растворение в ребенке» (7,05% всех дисперсий), «безосновательная требовательность» (4,90% всех дисперсий), «низкая эмоциональная культура» (4,30% всех дисперсий).

Изучение содержания факторов показывает, что ведущей характеристикой личности истцов по спорам, связанным с определением места жительства ребенка является склонность к соперничеству. Они проявляют высокую степень конфликтности в сочетании с низкой эмоциональной культурой, что превращает любой конфликт в скандал, не способны прийти к компромиссу. В то же время такие родители в случае возникновения реальных проблемных ситуаций, в которых требуется принятие самостоятельного решения, склонны уклоняться от его принятия, не желая принимать на себя родительскую ответственность. В отношении с ребенком проявляют неустойчивую воспитательную позицию – то неосновательно требовательны к нему, то полностью растворяются в нем.

Особенности ответчиков по судебным искам, связанным с определением места жительства ребенка, характеризуются восемью факторами, охватывающими 75,24% от общей дисперсии: «самореализация в родителстве» (15,60% всех дисперсий), «концентрация на ребенке» (13,88% всех дисперсий), «эмоциональная нестабильность» (12,10% всех дисперсий), «самоуничужение» (10,30% всех дисперсий), «воспитательная незрелость» (8,04% всех дисперсий), «невосприятие себя в роли родителя» (7,00% всех

дисперсий), «несформированность родительского отношения» (5,50% всех дисперсий), «слабость жизненной позиции» (3,30% всех дисперсий).

Анализ наполненности указанных факторов показывает, что ответчикам этой категории споров свойственна «слабость характера». Они эмоционально нестабильны, склонны к самоуничтожению, и хотя уделяют много внимания ребенку, заботятся о его интересах и желают реализовать себя в роли родителя, в силу низкой самооценки не воспринимают себя как успешного родителя и не могут выработать единую последовательную воспитательную стратегию и следовать ей в отношениях с ребенком.

Факторная структура, характеризующая особенности истцов, обращающихся в суд по спорам, связанным с определением порядка общения с несовершеннолетним ребенком, представлена девятью факторами, объясняющими 76,93% от общей дисперсии: «единение с ребенком» (14,1% всех дисперсий), «самоутверждение за счет ребенка» (12,5% всех дисперсий), «конфликтность» (11,9% всех дисперсий), «боязнь изменений» (9,7% всех дисперсий), «закрытость» (8,9% всех дисперсий), «авторитарность» (7,1% всех дисперсий), «инфантилизм» (5,2% всех дисперсий), «повышенная требовательность» (4,9% всех дисперсий), «негибкость жизненной позиции» (2,6% всех дисперсий).

Характерными личностными особенностями истцов по спорам об определении порядка общения с несовершеннолетним ребенком являются авторитарность и стремление к доминированию. Такие родители отличаются повышенной требовательностью к ребенку, склонны воспитывать его в духе повышенной моральной ответственности. В родительстве, в первую очередь, склонны реализовывать свои цели, зачастую игнорируя интересы детей. Для них важным является вопрос продолжения рода, однако ребенок выступает не в качестве цели, а в качестве средства, за счет которого родитель самоутверждается.

Факторная структура, определяющая особенности ответчиков, обращающихся в суд по спорам, связанным с определением порядка общения с несовершеннолетним ребенком, представлена восемью факторами, объясняющими 76,34% от общей дисперсии: «склонность к манипулированию» (15,9% всех дисперсий), «тревожный тип личности» (12,6% всех дисперсий), «завышенная самооценка» (11,5% всех дисперсий), «безответственность» (8,5% всех дисперсий), «склонность к самоизоляции» (8,4% всех дисперсий), «радикальный консерватизм» (7,29% всех дисперсий), «неустойчивость родительской позиции» (6,5% всех дисперсий), «боязнь взросления ребенка» (5,6% всех дисперсий).

Тип личности ответчиков по делам, связанным с определением порядка общения с ребенком – тревожный, мнительный, закрытый, склонный к самоизоляции. В то же время таким родителям свойственна завышенная

самооценка, желание во всем быть правыми, эгоцентризм. Родителям подобного склада легче с маленьким ребенком, они боятся взросления своих детей, проявления в них независимости и формирования личной позиции, поэтому искусственно стараются замедлить взросление детей, стимулируя формирование у ребенка инфантильного склада личности.

Таким образом, проведенный нами анализ факторной структуры характеризующей особенности личности и поведения родителей, обращающихся в суд по спорам, связанным с воспитанием детей отдельно по каждой из категорий обращений, показал, что родители, относящиеся к каждой из подвернутых анализу групп, обладают сходными психологическими чертами личности.

Знание личностных особенностей участников спора является крайне важным для понимания причин, которые не позволяют таким родителям разрешить семейные конфликты самостоятельно и вынуждают их прибегать к судебному способу разрешения спора. Полученные сведения позволяют разработать программу психологического сопровождения для каждой из выявленных категорий родителей и сформировать индивидуальный подход к разрешению каждого спора, связанного с воспитанием детей.

Массив полученных данных впоследствии был подвергнут кластерному анализу с целью классификации родителей, обращающихся в суд за разрешением споров, связанных с воспитанием детей. В результате проведения кластерного анализа было выделено два кластера. В один кластер вошел 71 респондент, в другой – 114. Для разделения родителей на кластеры значимыми являются следующие пятнадцать критериев, которые представлены в порядке убывания степени значимости: 1) робость – смелость ( $p=0,98$ ); 2) предпочтение детских качеств ( $p=0,94$ ); 2) количество стратегий поведения в конфликте ( $p=0,93$ ); 4) ориентация на состояние ребенка при взаимодействии ( $p=0,92$ ); 5) безусловное принятие ребенка ( $p=0,91$ ); 6) самоконтроль-импульсивность ( $p=0,86$ ); 7) блок информации: родительское отношение ( $p=0,64$ ); 8) умение воздействовать на состояние ребенка ( $p=0,60$ ); 9) ведущая стратегия поведения в конфликте – компромисс ( $p=0,52$ ); 10) способность к сопереживанию с ребенком ( $p=0,46$ ); 11) гиперпротекция ( $p=0,37$ ); 12) блок информации: родительская ответственность ( $p=0,36$ ); 13) подчинение – доминантность ( $p=0,35$ ); 14) сдвиг в установках в зависимости от пола ребенка (предпочтение мужских качеств) ( $p=0,34$ ); 15) отношение к себе как к родителю ( $p=0,32$ ).

Оба кластера были подвергнуты факторному анализу для того, чтобы определить особенности родителей, входящих в каждый из кластеров.

Факторная структура первого кластера представлена восемью факторами, нагружающими 77,0% от общей дисперсии: «способность к пониманию своего ребенка» (19,1% всех дисперсий), «безучастность» (14,9% всех

дисперсий), «ориентация на собственные интересы» (11,0% всех дисперсий), «эмоциональная неустойчивость» (9,1% всех дисперсий), «стремление к психологическому дополнению» (7,9% всех дисперсий), «несостоятельность в принятии решений» (6,2% всех дисперсий), «родительский диктат» (5,9% всех дисперсий), «высокий уровень ожиданий» (2,8% всех дисперсий). Составляющие данную группу родители, как правило, сочетают в себе черты сильного, доминантного и независимого типа с эмоциональной неустойчивостью и повышенной тревожностью. Другой неотъемлемой чертой их личности является эгоизм и завышенная самооценка. Они руководствуются личными интересами, не учитывая при этом интересы других членов семьи, в том числе ребенка. В конфликте их ведущий тип поведения – соперничество. Для них является исключительно важным навязать окружающим свою точку зрения. В отношениях с ребенком эти родители демонстрируют авторитарный тип воспитания. Имея идеализированное представление о том, каким должен быть его ребенок, такой родитель предъявляет к нему повышенные требования. В то же время потребности ребенка им не учитываются, он эмоционально холоден с ним, склонен к гипопротекции и отвержению ребенка, если тот не оправдывает его ожиданий. Ребенок для него – средство самоутверждения, в том числе и во взаимоотношениях со вторым родителем. Он склонен к манипулированию ребенком, очернению другого родителя в глазах ребенка. В то же время родительской ответственности он избегает. Такой родитель, кроме того, склонен также к вынесению супружеских конфликтов в сферу воспитания, где, мотивируя свои действия «благом ребенка», он в противодействии с супругом в действительности отстаивает собственные интересы. Обращаясь в суд за разрешением семейных споров, эти родители преследуют также исключительно личные цели – желают добиться своего в споре с другим родителем, получить возможность единолично контролировать ребенка, отомстить другому родителю и т.д., но в то же время стремятся оправдать свои действия заботой о ребенке.

Второй кластер представлен десятью факторами, объясняющими 75,2 % от общей дисперсии: «гармоничные отношения с ребенком» (13,3% всех дисперсий), «партнерство» (11,7% всех дисперсий), «зависимость» (10,9% всех дисперсий), «личностная незрелость» (10,3% всех дисперсий), «безответственность» (8,4% всех дисперсий), «низкая самооценка» (7,0% всех дисперсий), «негативизм» (6,0% всех дисперсий), «борьба за контроль над ребенком» (3,1% всех дисперсий), «гиперкомпенсаторность воспитания» (2,4% всех дисперсий), «противоречивость» (2,2% всех дисперсий). В отличие от родителей, составляющих первую группу, во вторую группу вошли родители, основной чертой характера которых является заниженная самооценка. Они замкнуты, робки, конформны, неуверенны в себе, слабо-

характерны и зависимы. Другая важная черта их личности – личностная незрелость. Несмотря на осознание взаимного значения детско-родительских отношений, они не готовы к роли родителя. Их воспитательная позиция отличается неустойчивостью вследствие боязни ошибиться и общей неуверенности к себе. Общая неуверенность в себе в большинстве случаев приводит и к тому, что такой родитель становится зависимым от ребенка, власть в семье переходит к ребенку, стилем воспитания избирается потворствующая гиперпротекция, характерна нетребовательность родителя по отношению к ребенку, отсутствие запретов и минимальность санкций в случае их нарушения. Такой родитель внутренне постоянно опасается утратить ребенка, поэтому считает необходимым ему во всем потакать. Удовлетворение потребностей ребенка для таких родителей оказывается на первом месте, собственные потребности родитель игнорирует. Но в то же время в силу личностного инфантилизма такие родители стремятся переложить ответственность за поведение ребенка на него самого, хотя ребенок в силу возраста всей полноты ответственности за себя нести не может и нуждается в направляющем влиянии родителя. У этой категории родителей наблюдается предпочтение в своем ребенке качеств личности, прямо противоположных тем свойствам характера, которые отличают родителей – жесткость, сила, высокая активность, напористость. В то же время категорически отвергаются в ребенке те качества, которые свойственны самому родителю – мягкость, слабость, неуверенность. По-видимому, таким образом родитель стремится к компенсации отсутствующих у него качеств личности, используя для этой цели ребенка. В суд такие родители обращаются для разрешения споров, связанных с воспитанием детей, так как у них развита фобия утраты ребенка, в том числе и утраты психологического влияния на него, поэтому при помощи обращения в суд эти родители стараются снизить остроту своих страхов, связанных с ребенком.

Полученные в нашем исследовании данные о личностных особенностях участников судебных споров по воспитанию детей позволяют понять объективные причины, которые затрудняют разрешение ими семейных конфликтов самостоятельно и вынуждают прибегать к судебному способу разрешения споров. Очевидно, что обе изученные категории родителей, обращаясь в суд за разрешением споров, связанных с воспитанием детей, руководствуются не интересами детей, а удовлетворяют собственные потребности. Так, для родителей первой группы в силу эгоизма и завышенной самооценки характерно желание удовлетворить только личные потребности, интересы других людей при этом ими игнорируются. Для них правильной является только их точка зрения, к компромиссу они не готовы. Поэтому в ситуации спора по поводу ребенка со вторым родителем стараются навязать ему собственную точку зрения по вопросам воспита-



ния. В случае, если им это не удастся, они пытаются посредством судебного решения доказать второму родителю правильность своей точки зрения и навязать ему ту модель поведения с ребенком, которую они считают единственно верной. Другой возможной причиной участия в судебных спорах о детях для таких родителей становится желание отомстить второму родителю, например в случае, если он оставил семью – исключить его из жизни ребенка. В любом случае, основной целью обращения таких родителей в суд является желание самоутвердиться, реализовать собственные амбиции, приобрести единоличный контроль над ребенком в ущерб его истинным интересам.

Причиной обращения в суд по спорам о детях родителей второй группы является их чрезмерная неуверенность в себе и, как следствие, фобия утраты ребенка – как физической его потери, так и утраты возможности психологически влиять на ребенка. В то же время такой родитель, обладая слабым характером, стремится к компенсации отсутствующих у него качеств личности, используя для этой цели ребенка. В случае нарушения супружеских взаимоотношений ребенок у родителя подобного типа является средством для компенсации возникшей пустоты, фактически замещая ему супруга. Поэтому для первой группы родителей мысль об утрате ребенка, в том числе и об утрате контроля над ним, является непереносимой. Однако, не обладая необходимыми волевыми качествами, этот родитель боится проиграть супругу в споре о воспитании ребенка, поэтому он склонен к обращению в суд с тем, чтобы силой закона утвердить свое право влиять на ребенка.

Полученные сведения позволяют разработать программу психологического сопровождения для каждой из выявленных категорий родителей и сформировать индивидуальный подход к разрешению каждого спора, связанного с воспитанием детей. Так, для родителей обеих категорий психологическое сопровождение судебного спора должно преследовать цель переориентации направленности родителей с собственных интересов на интересы ребенка. Но в то же время для родителей первой группы основным является развитие эмпатии по отношению как к собственному ребенку, так и ко второму родителю. Для второй группы родителей важным является развитие навыков асертивного поведения с целью принятия на себя ответственности за своего ребенка и переориентации с внешних (судебных) способов разрешения конфликтов на внутрисемейное взаимодействие.

#### Литература:

- Антокольская М.В.* Семейное право. М.: Юрист, 2002.  
*Аронс К.* Развод: крах или новая жизнь. М.: МИРТ, 1995.

*Васягина Н.Н.* Субъектное становление матери в современном социокультурном пространстве России. Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2013.

*Васягина Н.Н.* Сущностные характеристики самосознания матери // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2010. № 2. С. 181–186.

*Гарднер Р.* Психотерапия детских расстройств. Синдром отчуждения родителя. СПб: Речь, 2002.

*Железняк О.Н.* Судебная система Японии // Право и политика. 2004. № 4. С. 75–81.

*Машер Н.* Мистер экс или развод по-европейски // Семья и школа. 2006. № 11. С. 12–14.

*Нечаева А.М.* Исполнение решений суда по делам, связанным с воспитанием детей // Российская юстиция. 1998. № 5. С. 4–5.

*Нечаева А.М.* Защита прав ребенка в рамках семейного законодательства России // Право и политика. 2004. № 4. С. 124–130.

*Турпейнен Т.* Перспективы развития медиации в Финляндии // *Aducate Reports and Books*. 2012. № 6. С. 57–73.

*Паркинсон Л.* Семейная медиация. Межрегиональный центр управленческого и политического консультирования. М., 2010.

*Хейноннен Х., Синко П.* Споры об опеке над детьми в Финляндии и России. Буквел – Порвоо, 2012.

*Darnall D.* Divorce casualties: protecting your children from parental alienation. NY: Taylor Trade Publishing, 1998.

### **Медиаобразование в современной российской школе: анализ экспериментальных моделей**

*Житенёв Сергей Анатольевич*, аспирант Балашовского института (филиала) Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского

На настоящий момент в отечественной теории и практике медиаобразования складывается весьма парадоксальная ситуация. С одной стороны, вполне отчетливо просматривается стремление исследователей к разработке новых, отвечающих современным реалиям концепций и моделей, а с другой – нетрудно заметить, что любая новая концепция в большинстве случаев повторяет уже существующие. Это связано с тем, что исследователям трудно преодолеть влияние уже сложившегося научного вектора развития медиаобразования. В русскоязычной научной литературе наиболее полное представление о различных теориях медиаобразования можно

получить из публикаций профессора А.В. Федорова и последователей его научной школы (*А.В. Федоров 2001; 2004*).

Проведение сравнительного анализа концептуальных подходов и авторских моделей, применяемых в отечественной системе образования, позволяет выявить ряд наиболее значимых теорий медиаобразования, совмещающих традиционные подходы и новейшие разработки.

***Инъекционная (защитная) теория медиаобразования.*** Данную теорию довольно часто именуют «теорией гражданской защиты» или теорией «культурных ценностей». Подразумевается, что неблагоприятному влиянию медиа противопоставляются «бессмертные идеалы классического культурного достояния».

«Защитная теория» в контексте медиаобразования находит наиболее полное отображение в монографии А.В. Федорова «Права ребенка и проблема насилия на российском экране» (*2004*). Ценность монографии заключается в том, что в ней исследованы правовые, социологические, психологические, искусствоведческие, культурологические и педагогические проблемы, связанные с воздействием медиаконтента на несовершеннолетнюю аудиторию с представлением насилия на экране (ТВ, кино, компьютерные игры, видео).

***Теория медиаобразования как источник «удовлетворения потребностей» массовой аудитории.*** Данная теория во многом связана с весьма упрощенными представлениями о человеческом сознании, которые проникли в научное сообщество из таких направлений, как психоанализ и бихевиоризм. Теория получила успех среди отдельных представителей научного сообщества преимущественно в индустриально развитых странах мира в конце 1960–1970 гг. В диапазоне этой теории представление о медиаобразовании базируется на «потребительской философии». «Можно уважать точку зрения молодого поколения, но целью медиаобразования является все-таки расширение медиаопыта молодежи, а в конечном итоге – практическое осмысление действительности», – считает Н.Б. Кириллова (*2006*).

***Авторская медиаобразовательная модель Ю.Н. Усова.*** Важность модели заключается во взаимосвязи и объединении экранных, электронных и информационных образовательных технологий в системы базового и дополнительного образования. Концептуальную основу модели составили эстетическая и культурологическая теории медиаобразования. Они нацелены на развитие личности на материале художественных медиатекстов, т.е. эстетическое, аудиовизуальное, эмоционально-интеллектуальное образование аудитории. Задачи состоят в обучении восприятию, интерпретации, анализу медиаинформации. По ходу реализации модели происходит формирование умений передачи знаний, полученных на занятиях с помо-

щью коммуникационных технологий в различных видах информации (графическая, звуковая, текстовая, числовая, видео).

Организационные формы реализации модели предполагают внедрение медиаобразования в учебную, внеучебную и досуговую деятельность учащихся. Методические средства включают в себя циклы игровых занятий, тренинги, коллажи, видеосъемку, чтение и анализ медиатекстов и т.п. Основные разделы содержания составляют перечисленные ниже тематические блоки:

1. «Медиаобразование» (понятие медиаобразования, медиатекста, его основных критериев оценки, создание медиатекста и т.д.).

2. «Экранная реальность в медиаобразовании школьников» (виды экранов, возможности экранного изображения, понятие о медиакультуре, модель ее развития и т.д.).

3. «Технологии, совершенствующие освоение окружающего мира, моделирующие человеческое сознание» (история развития медиа, моделирование мира и человеческого сознания и т.д.).

4. «Дигитальное тысячелетие – новая фаза цивилизации» (философские, эстетические, культурологические оценки масс-медиа; особенности «электронного» общества, повествования, воздействия современного экрана; возможности современных цифровых аудиовизуальных технологий и т.д.).

Области применения модели распространяются на дисциплины обязательного и факультативных циклов (в учебных учреждениях различных типов), кружки, клубы, студии, центры учреждений дополнительного образования и досуга (*Ю.Н. Усов 2000*).

**Медиаобразовательная модель А.В. Шарикова.** А.В. Шариков определяет медиаобразование как «обучение теории и практическим умениям для овладения современными средствами массовой коммуникации, рассматриваемыми как часть специфической и автономной области знания в педагогической теории и практике; его следует отличать от использования вспомогательных средств в преподавании других областей знания, таких, как, например, математика, физика, география и т.п.» (*А.В. Шариков, Е.А. Черкашин 1991*). Концептуальную основу модели составили теория развития «критического мышления», семиотическая и культурологические теории медиаобразования. Целью реализации модели является развитие медиакоммуникативных способностей и критического мышления учащихся. Конкретные задачи состоят в знакомстве аудитории с основными понятиями и законами теории коммуникации; развитии восприятия и понимания медиатекстов; развитии умений анализа, интерпретации, оценки медиатекстов.

Организационные формы представляют собой медиаобразовательные базовые (профильные) и расширенные курсы, учитывающие специфику учебного заведения (например, в школах гуманитарной ориентации).

Основные тематические разделы затрагивают перечисленную ниже проблематику:

1. «Человеческая коммуникация» (понятие, функции, модель, средства; форма и содержание; коммуникация и информация; история развития коммуникации; система средств массовой коммуникации (СМК), ее структура; аудитория, особенности ее интересов, мотивов и т.д.).

2. «Знаковые системы» (семиотика как наука; знак, значение, символ; понятие об основных знаковых системах, их развитии и т.д.).

3. «Значения и смыслы сообщений» (смысл, значение, множественность знаковых выражений значения; сообщение, кодирование и декодирование; восприятие, его основные закономерности; понимание и его виды, интерпретация сообщений, содержательные и оценочные суждения, личностная позиция по отношению к сообщениям и т.д.).

4. «Печатные средства массовой коммуникации и периодическая печать» (история возникновения и развития, роль и место в системе СМК; виды книжных изданий, периодической печати; жанры периодики; иллюстративный материал, его типы и т.д.).

5. «Массовая коммуникация и общество» (СМК как политическое, пропагандистское и агитационное орудие, правовые основы деятельности СМК; СМК и права человека; медиа и мораль; медиа и культура; медиа и экология и т.д.).

**Медиаобразовательная (аспектная) модель А.В. Спичкина.** Концептуальную основу модели составили теория развития «критического мышления», семиотическая, культурологическая теории медиаобразования. Цель ее реализации состоит в обеспечении аудиовизуальной грамотности и развитии критического мышления учащихся. Задачи состоят в развитии умения анализировать роль каждого элемента визуальных и аудиовизуальных текстов, формировать понимание специфики каждого средства массовой коммуникации путем сравнительного анализа элементов медиатекста.

Организационные формы реализации модели предполагают интеграцию в учебные предметы (родной язык, литература, обществоведение и др.), изучение отдельных СМИ на предметной основе, факультативные занятия (на предметной и межпредметной основе). В методические средства входят циклы практических и игровых занятий, проектные методики.

Основные тематические разделы модели охватывают следующую проблематику:

1. «Способ кодирования» (вербальный, невербальный: чисто визуальный, комбинированный и т.д.).
2. «Тип текста» (повествование, описание, рассуждение).
3. «Тип аудитории» (возрастные, половые различия, социальное положение, уровень образования).
4. «Тип ценностей» (эстетические, моральные, религиозные, политические).
5. «Социальные функции текста» (развлечение, информация, пропаганда).

В 1999 году А.В. Спичкин сформулировал предметную модель медиаобразования на материале телевидения, направленную на развитие внимания, зрительной и слуховой памяти, воображения. По его мнению, наиболее предпочтительными являются практические и игровые занятия, «выполнение которых основывается, с одной стороны, на навыках, приобретенных в ходе обучения традиционным учебным предметам, а с другой стороны, на непосредственном опыте восприятия текстов СМИ» (А.В. Спичкин 1999. С. 12).

Области применения модели распространяются на школы, внешкольные учреждения и т.д. Медиаобразовательная (аспектная) модель А.В. Спичкина может быть применена в отечественной медиапедагогике в широком диапазоне, поскольку гибкость модели позволяет использовать ее в разных образовательных системах, с учетом национальных традиций и уровнем технического оснащения разных регионов РФ.

**Медиаобразовательная модель Л.С. Зазнобиной.** Медиаобразование определяется Л.С. Зазнобиной как «подготовка обучающихся к жизни в информатизированном пространстве путем усиления медиаобразовательной аспектности при изучении различных учебных дисциплин» (*Медиаобразование... 1999*). В концептуальную основу модели положены теория становления «критического мышления» и семиотическая теория медиаобразования. Цель реализации модели состоит в подготовке подростков к жизни в новейших информационных условиях (информационная компетентность и свободное владение информационным потоком). Задачами являются выработка у аудитории умений интерпретации и восприятия информации; формирование у аудитории критического мышления, собственного взгляда на получаемую информацию, противостояния влиянию СМИ.

Организационные формы реализации модели направлены на интеграцию медиаобразования в школьные учебные предметы. Главный методологический принцип состоит в интегрировании медиаинформации в систему формируемых в школе знаний; поиск, систематизация информации, преобразование информации, рецензирование медиатекстов. Ключевые разделы содержания охватывают медиаобразовательные задания, интегри-

рованные в базовые курсы среднего общего образования. Области использования модели распространяются на средние общеобразовательные учреждения.

Итак, к настоящему времени накоплен опыт разработки и внедрения нескольких многообещающих, приспособленных к отечественным условиям медиаобразовательных моделей. Однако на данный момент ни одна из них не нашла систематического применения в образовательных учреждениях Российской Федерации. Вместе с тем следует признать, что медиаобразование может быть постепенно интегрировано в учебно-воспитательный процесс общеобразовательных учреждений на основе совмещения ряда теоретических подходов, таких как «эстетический», «фактический», «культурологический», становления «критического мышления». В большинстве случаев прогрессивные отечественные медиаобразовательные модели ориентированы на оптимальное использование возможностей медиаобразования исходя из стоящих перед отечественной школой целей и задач.

#### Литература:

*Кириллова Н.Б.* Медиакультура: от модерна к постмодерну. М.: Акад. Проспект, 2006.

Медиаобразование, интегрированное с базовым: опыт организации экспериментально-исследовательской работы коллектива школы № 858 ЮО г. Москвы / Под ред. Л.С. Зазнобиной. М.: Изд-во ЮО упр. моск. образования, 1999.

*Спичкин А.В.* Что такое медиаобразование. Курган, 1999.

*Усов Ю.Н.* Виртуальное мышление школьников в приобщении к различным видам искусства // Искусство в школе. 2000. № 6. С. 3–6.

*Федоров А.В.* Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов-на-Дону, 2001.

*Федоров А.В.* Права ребенка и проблемы насилия на российском экране. Таганрог, 2004.

*Шариков А.В., Черкашин Е.А.* Экспериментальные программы медиаобразования. М.: НИИ средств обучения АПН, 1991.

## Педагогическая проповедь как гуманитарная технология

*Зелинский Константин Владленович*, протоиерей,  
канд. пед наук, доцент Волгоградской государственной академии  
постдипломного образования и Царицынского Православного  
университета им. прп. Сергия Радонежского; зав. отделом рел. образо-  
вания и катехизации Урюпинской епархии, зам. директора по научно-  
методической работе МБОУ СОШ №2 р.п. Новониколаевский  
Волгоградской области

Нам не дано предугадать,  
Как слово наше отзовется,  
И нам сочувствие дается,  
Как нам дается благодать.

*Ф.И. Тютчев*

От слов своих оправда-  
ешься и от слов своих осу-  
дишься.

*Мф. 12, 37*

Каждый учитель, сообразуясь с идеальной задачей «сеять разумное, доброе, вечное» (Н.А. Некрасов), лелеет мысль о том, чтобы его слово оставило добрый след в душе ребенка. Но любой учитель, исходя из своего педагогического опыта, может констатировать, что ему не дано предвидеть, как отзовутся его напутствия, беседы, слова дружеских наставлений в сердцах тех, кто по своему статусу должен внимать каждому слову педагога. Используя целый арсенал методов формирования личности учащихся (этическая беседа, рассказ, объяснение, лекция, диспут, увещевание, внушение и др.), учитель не имеет уверенности в том, что его слово будет услышано и на это слово будет дан адекватный ценностный ответ. Ведь ускорение темпов развития общества, лавинообразный рост информации, высокая психоэмоциональная напряженность противодействуют доброму учительскому слову. Новые вызовы, стоящие перед человечеством, требуют и новых образовательных форм, и нового содержания, и новых педагогических технологий. Воспитание «в лоб», открытое морализаторство – и между учителем и учащимся воздвигается стена непреодолимых преград. А потому нельзя не согласиться с В.И. Слободчиковым утверждающим, что в непосредственном педагогическом воздействии невозможно дать адекватный ответ на вызовы современного общества (*В.И. Слободчиков 2009. С. 47–49*).



В поисках новых технологий педагогического взаимодействия мы обнаружили давно забытую и в какой-то степени устаревшую форму (возможно жанр) беседы-наставления – проповедь. В основе данного термина содержится корень *ved*, который восходит к санскритским корням «*vid*» и «*ved*», означающих в санскрите и индоевропейских языках «знать», «обладать знанием», например: «*vidvan*» – сведущий; «*vedmi*» – знаю, «*veda*» – знание. В русском языке слова с корнем «*ved*» имеют отношение не только к знаниям, но и к внутреннему миру человека, например: заповедь, совесть (от «со-ведать», т.е. ведать совместно), исповедь, ведать и т.д. По сути дела, проповедь обращена к духовному началу в человеке, к смыслам его бытия.

Нередко проповедь представляют как речь религиозного характера. Известно, что ораторское искусство в духовной сфере ведет свое начало с первых веков христианства, а задачи такой речи (проповеди) состояли в том, чтобы: а) раскрыть и уяснить богооткровенные истины в сознании верующих; б) настроить и наставить верующих на соответствующий тому или иному учению образ жизни [4].

Однако среди разнообразных видов проповеди (догматико-поучительная, нравообличительная, апологетико-миссионерская, священно-историческая, экзегетическая и др.) (*В.В. Куклев 2012*) мы обращаем внимание на такой вид, как проповедь педагогическая. Священник Александр Юрьевский (1903), несмотря на то, что сам утверждал некую искусственность названия «педагогическая проповедь» (по сути, любая проповедь назидательна и поучительна, т.е. имеет педагогический характер), дал интересную ее теоретическую развертку. С его точки зрения, педагогическая проповедь подразделяется на акроаматическую (излагающую учение) и эротематическую т.е. вопросно-ответную. В свою очередь, эротематическая имеет еще две ступени: эвристическую (вопросы учителя сподвигают учащегося к самостоятельному поиску истины) и контролирующую. Такая форма проповеди позволяла говорить не только на религиозные темы, но и раскрывать вопросы насущной жизни.

Но нужна ли педагогическая проповедь в школе? Неужели недостаточно тех методов словесно-эмоционального воздействия, влияющего на формирование личности учащихся, которые уже не раз были апробированы и в какой-то степени стали классическими методами воспитания подрастающего человека? Стоит ли городить новый огород?

Необходимо отметить, что каждый из известных методов воспитания, таких, как рассказ на этическую тему, этическая беседа, разъяснение, убеждение, диспут, лекция и др., имеют свою специфику и область применения. Педагогическая проповедь не менее специфична. Она отличается и

по сути, и по построению от иных методов воспитания и педагогического взаимодействия. В чем состоит это отличие?

*Во-первых*, любая проповедь, являясь одним из видов ораторского искусства, содержит в себе три обязательных элемента: *учительный*, *художественный* и *нравственный*, соответствующие ценностям истины, красоты и добра. Все эти элементы, будучи элементами самостоятельными, в проповеди друг от друга зависят и друг друга полагают.

*Во-вторых*, проповедь есть кульминационная вершина какого-либо события, она суть *часть события*. Так, проповедь может быть частью урока, частью этической беседы, частью диспута, частью праздника, службы, игры и т.д.

*В-третьих*, проповедь всегда *надобыденна*. Если даже в ней говорится о том, что нужно сделать здесь и сейчас, то обязательно перекидывается мостик в область будущего, связывая настоящее как с ближайшей перспективой, так и перспективой отдаленной.

Все эти три специфические характеристики – трехэлементность, событийность, надобыденность – позволяют говорить о важности применения в пространстве общеобразовательной школы проповеди как инструмента педагогического влияния на учащихся.

Представленных характеристик недостаточно для понимания того, чем именно является по своей сути педагогическая проповедь и что она должна открыть человеку.

*Педагогическая проповедь* есть вид гуманитарной технологии. Известно, что «всякая практика может считаться гуманитарной, если она является практикой становления, развития, удержания и защиты “собственно человеческого в человеке”» (В.И. Слободчиков, 2009. С. 52). Педагогическая проповедь направлена на содействие становлению и развитию «человеческого в человеке».

*Педагогическая проповедь* есть восхождение к образовательному знанию, которое в своей полноте должно ответить на «четыре системообразующих вопроса»: 1) во имя Кого? (вопрос об абсолютном смысле бытия); 2) во имя чего? (вопрос о ценностях и, в частности, о ценностях своей родовой культуры); 3) для чего? (вопрос о цели человеческого деяния); 4) почему? (вопрос о причине видимых или неявных, но естественных событий и обстоятельств человеческой реальности. (В.И. Слободчиков, 2009. С. 44). Данный признак есть признак существенный, т.к. не позволяет манипулировать сознанием человека.

*Педагогическая проповедь* возможна только в событийном пространстве – в пространстве доверия, приятия, понимания и созидания. Потому педагогическая проповедь не есть назидание и нравоучение, доктринерство и требование строго исполнить «все и вся». Это не извещение о

давно известных нормах и правилах и не указание на единственный правильный путь. Педагогическая проповедь – это приглашение к совместно-му размышлению и поиску ответов на вопросы о смысле бытия, это добрый совет и родительское напутствие, со-бытийное проживание новых откровений и желание поделиться сокровенным.

*Педагогическая проповедь* осуществляется через педагогические позиции учителя как Родителя и учителя как Мудреца (В.И. Слободчиков). И та и другая позиции – позиции бытийные (что соотносится с надобывденной характеристикой проповеди) в отличие от культурных позиций Умельца, или Мастера, или Учителя. Позиция Родителя обязывает пестовать и оберегать, защищать и сохранять, дарует радость переживания самоценности жизни. Позиция Мудреца – это взгляд глазами понимающего собеседника, уверенного в неповторимости каждого, это возможность совместно с учащимся «усмотреть в общечеловеческой сокровищнице жизненных ценностей свое сокровище, свет и богатство собственной души» (В.И. Слободчиков, 2009. С. 223).

На что же направлена педагогическая проповедь, каково ее основное содержание? Частично мы уже ответили на эти вопросы, но они требуют своего уточнения. Необходимо отметить, что и цели, и содержание педагогической проповеди двудоминантны, они находятся в разных плоскостях. И цели, и содержание педагогической проповеди непосредственно зависят от события, в которое они включены и имеют свое сугубое назначение. Сугубая цель педагогической проповеди подвигнуть к поиску ответов на смысложизненные вопросы, дав, через постановку парадоксальных противоречащих друг другу суждений, толчок для размышления над проблемами Бытия: что есть Жизнь, где искать Истину, какой выбрать Путь, где прячется Счастье, как найти Любовь, что такое Красота и т.д. В области целевых ориентиров педагогической проповеди может быть и пробуждение чувства благоговения перед Красотой и Совершенством, а также стимулирование Воли к Созиданию.

Цели и содержание педагогической проповеди во многом зависят от возраста слушателей, хотя в определенной степени мы можем утверждать, что свое наиболее действенное влияние педагогическая проповедь оказывает на юношество. В.И. Слободчиков писал, что «юность – это возраст первой возможности понять мудрость, сделать ее “строительным материалом” собственной души» (Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков, 2013. С. 205). Однако и для младших школьников, и для подростков педагогическая проповедь может иметь существенное значение в духовном росте: обогащать их внутренний мир «живым знанием», опытом «вслушивания» в красоту, созерцательным переживанием событий жизни.

Прежде чем раскрыть структуру построения педагогической проповеди, нам бы хотелось привести в качестве примера небольшой фрагмент урока, где прозвучала педагогическая проповедь для учащихся младших классов. Основанием для педагогической проповеди послужила евангельская притча «О мытаре и фарисее» на уроке по школьному курсу «Основ православной культуры» (К.В. Зелинский, Т.В. Черникова 2010. С. 183–189).

Сквозной назидательной линией проповеди стало постижение правила бытия человека, или заповедь «не суди да не судимым будешь». Но для того, чтобы проповедь имела действенное значение, учитель организовал урок как урок-исследование, урок-загадку, в разрешение которой были втянуты все учащиеся. Целевая ориентация урока предполагала, что: а) учащиеся и чувством, и разумом проникнутся духовными состояниями героев притчи и попытаются найти правильный ответ на поставленный в притче вопрос; б) детям удастся осмыслить и свои душевные состояния, а также они будут иметь возможность идентифицироваться с действующими лицами.

Учащимся зачитывалась притча, но не целиком: ее окончание до поры до времени было им неизвестно. Вопрос, поставленный учителем звучал так: «Кого Бог оправдает, мытаря или фарисея?» По окончании дискуссии вновь прозвучала притча, но уже с истинным ответом на поставленный вопрос. Дискуссия, возникшая в классе – это целое событие переживания и открытия. Учащиеся не только пытались аргументировать свое понимание, но даже для лучшего уяснения разыгрывали притчу по ролям. Мнения сталкивались нередко под воздействием тех или иных аргументов, и один и тот же учащийся мог менять свою позицию. Парадоксальность представленной притчи помогла глубоко проникнуть в душевные состояния героев. Когда же дискуссия достигала своего апогея, зачитывался ответ на поставленный вопрос из текста притчи, а далее шла сама проповедь.

*Учитель* (читает окончание притчи): «Сказываю вам, что сей (мытарь) пошел оправданным в дом свой более, нежели тот (фарисей): ибо всякий, возвышающий сам себя унижен будет, а унижающий себя возвысится».

*Школьник*: Значит, Бог простил мытаря?.. Очень неожиданно.

*Школьник*: Что тут неожиданного? Бог всех прощает!

*Школьник*: Просто непонятно. Ведь фарисей ничего плохого не делал...

Дети смотрят на учителя и ждут от него объяснений. От того, что он сейчас им скажет, возможно, и будет зависеть в дальнейшем их оценка других людей по их делам и отношению к себе и другим.

*Учитель* (далее следует текст педагогической проповеди): Друзья, разве Бог осудил за добрые дела фарисея? Конечно же, нет. Вам пока непонятно, почему Бог мытаря больше оправдал. Видимо в этом оправдании скрывается особая тайна – тайна души человеческой. Помните, мы с вами не один урок размышляли о человеческой душе и поняли, что душа человека должна быть *чистой, святой и совершенной*.

А теперь вдумайтесь: фарисей осуждал людей, хвастался, гордился, и в этой гордости людей не замечал. А поэтому и добра им не делал. Как вы думаете, душа его искажена?.. Несомненно! Он пытался исправиться?.. Нет. Он превозносил себя! Чем еще более искажал свою душу. Если что-то потихонечку ломать, то рано или поздно это обязательно сломается. Если что-то слегка чернить, пачкать, то когда-нибудь, все будет черное и грязное. Так и с душой. Если уходить от ее чистоты и прямоты, то она почернеет, исказится и надломится. Вот что может произойти с фарисеем.

А теперь посмотрим на мытаря. Как вы думаете, он понял, что творит зло, что душа его мелка и грязна?.. Уверю вас, он понял. Недаром бил в себя в грудь и просил прощения. Он стремится к исправлению? Да и еще раз да! Но если что-то грязное начнут отмывать, станет ли вещь чистой?.. Так вот, мытарь, испрашивая прощение, этим пытался изменить себя, стать другим, не делать людям зла. А значит, он на пути исправления. А если это так, то, как позвучало в нашей дискуссии, он уже не мытарь, он уже другой человек. И его, мытаря, по притче, Бог более оправдывает, чем фарисея. Ибо мытарь, изменяя себя, спасается, а фарисей, превознося себя и осуждая других, искажается и погибает. А теперь – важное правило жизни. Правило из Св. Евангелия... (*Учитель открывает створку школьной доски, и дети читают открывшуюся запись, сделанную большими буквами: «НЕ СУДИТЕ, ДА НЕ СУДИМЫ БУДЕТЕ»*).

Очень важно, чтобы после проповеди у учащихся была возможность подумать. При этом важно, чтобы никто не вмешивался с вопросами типа «Какой урок ты вынес из этого события?» Грубое вмешательство во внутренний мир нарушает гармонию бытия и нередко дает обратный эффект.

Педагогическая проповедь для старшекласников отличается от проповеди для младших школьников. Если для младших школьников дано открытое поучение (младшие школьники готовы к подражанию, к правилам, нормам), то старшекласники не хотят, чтобы им что-то навязывали, морализировали и чему-то поучали. Порой им самим необходимо высказаться: «подростку нужен чистый “пониматель”, способный услышать голос отрока, не отвергая и ничего не добавляя от себя, кроме безусловного принятия и доверия» (*Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков, 2013. С. 205*). И тогда педагогическая проповедь возникает на почве события-доверия, события-откровения. Такая проповедь звучит как отклик на чистое откровение, актуально поддерживающая все, что было сказано правильно и притчевое предьявление для самостоятельного переосмысления и рефлексии ошибочных суждений.

Педагогическая проповедь имеет особую структуру построения содержания. *Вступление* актуализирует событие, в которое погружены учащиеся. Окончание вступления – это вопрос выбора. *Средняя* и, соответ-

венно, основная часть проповеди предлагает для выбора подлинного пути притчи-загадки и суждения, нередко противоречивые, мудрых и ученых мужей, как размышление над поставленными во вступлении вопросами. *Эпиграф* педагогической проповеди нацеливает на продолжение поиска ответов на важнейшие вопросы бытия и дает жизнеутверждающую веру в собственные силы и возможности.

В качестве примера мы представляем отрывки из педагогической проповеди «В поисках самого себя: размышление-напутствие перед дорогой», которая написана для тех, кто вступает во взрослую жизнь, – для выпускников школ (*К.В. Зелинский 2014*). Разметка текста выполнена в графических традициях молодежной коммуникации.

**ВСТУПИТЕЛЬНАЯ ЧАСТЬ ПРОПОВЕДИ** (актуализация события окончания школы):

*«ДРУЗЬЯ!*

Прозвенел последний звонок, сданы все экзамены, и на руках у вас аттестаты зрелости. Все! Свершилось! Пройден гигантский и притом нелегкий путь.

Разве не торжествует ваша душа, разве не восторгается сердце ваше, разве всецело не радуетесь вы столь необыкновенному событию под названием «Я – выпускник».

*А ВЫПУСКНИК – ЭТО ЗВУЧИТ ВОСХИТИТЕЛЬНО!*

Ты – выпускник, – и перед тобой открыты все дороги. Ты – выпускник, а значит, – взрослый Ты. Ты – выпускник, в твоих руках свобода. Ты – выпускник, и потому Ты ликуешь, радуешься и торжествуешь, а с тобой ликуют, радуются и торжествуют твои родители, твои учителя, твоя школа, твоя улица, твой район, твой город, твоя страна и даже вся вселенная. Посмотрите в небеса: ведь там «торжественно и чудно», там «звезда с звездой говорит», и эхом во вселенной отражаются твои слова:

*Я-а-а-а-а-а-а – В Ы-Ы-П У-У С К Н И-И-И-И-И-И-И К!!!*

В этом пьянящем ликовании хочется «остановить мгновенье» или хотя бы попытаться «замедлить ход часов». Ведь все так неописуемо восхитительно и все так неподражаемо отменно, а счастье, настоящее счастье, кажется, вот здесь, уже у вас в руке!»

**ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ ПРОПОВЕДИ** (простановка проблемы выбора):

«Но мгновение, увы, не останавливается, и секундная стрелка неумолимо движется вперед, а потому и время убегает в вечность, тем самым отрезвляя жизни ход. И в этом отрезвляющем ходе часов

*ты вдруг понимаешь,*

что последний *ЗВОНОК*, прозвеневший в школе – это первый звонок во взрослую жизнь, эта та граница, переходя через которую ты попадаешь в житейское бурлящее море;

*ты понимаешь,*

что и *ЭКЗАМЕНЫ*, которые ты сдал, – это лишь преддверие предстоящих ежеминутно жизненных экзаменов на право *БЫТЬ* и на право *БЫТЬ ЧЕЛОВЕКОМ*;

*ты понимаешь,*

что полученный тобою *АТТЕСТАТ* об окончании средней школы – это документ, свидетельствующий лишь о том, что перед тобой открывается, благодаря полученным знаниям и опыту, обширное пространство возможностей для осуществления *ЖИЗНИ*.

*ТЫ – ВЫПУСКНИК!* Перед тобой действительно открыты *все* дороги! Но обрати внимание на слово «*ВСЕ*». Все – это значит все! В этом слове «*все*» скрывается неисчислимое множество: десятки, сотни, тысячи дорог! Тебе же среди такого обилия выбрать одну единственную, ибо невозможно идти по всем дорогам сразу. *ВЫБОР ВСЕГДА СЛОЖЕН!* Ты – выпускник, держащий в руках свободу, но ты и *Витязь на распутье!* Стоишь, задумавшись, и надо делать первый шаг. Как сделать выбор и как не ошибиться? Ведь выбирая ту или иную дорогу, ты, в первую очередь, выбираешь между дорогами *Жизни* и дорогами *умирания*, между *Небом* и *землею*, между *Служением* и *прозябанием*.

*И ЭТОТ ВЫБОР ЗА ТЕБЯ НИКТО НЕ ОСУЩЕСТВИТ!* А значит, этот выбор будет твоим первым жизненно важным экзаменом – испытанием на *САМОСТОЯНЬЕ!*»

**ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ ПРОПОВЕДИ** (рассуждение, притчевые загадки, афоризмы, суждения мудрых).

Основная часть данной проповеди делится на три части: 1) размышление о человеке и его призвании; 2) размышление о счастье; 3) размышление о человеческих желаниях. Каждая часть предполагает какую-либо притчу и несколько афоризмов. В качестве примера мы приводим притчу о сгоревшем шалаше.

«Один человек, уцелевший после кораблекрушения, был заброшен волной на маленький необитаемый остров. Он единственный остался в живых и непрерывно молился о том, чтобы Бог его спас. Каждый раз он всматривался в горизонт в поисках приближающегося на помощь судна. Но, увы, судна не было.

Человек решил построить небольшой шалаш из плавающих бревен, чтобы защититься от дождя и диких зверей. Но однажды, вернувшись после похода в поисках пищи, он нашел свой шалаш окутанным пламенем, гарь поднималась столбом к небу.

Человек не мог сдержать своего отчаяния.

– Боже, как Ты мог так поступить со мной? – рыдая, кричал он.

Рано утром на следующий день его разбудил гудок корабля, приближающегося к берегу. Корабль пришел, чтобы спасти его.

– Но как вы узнали, что я здесь? – спросил человек матросов.

– Мы увидели твой дымовой сигнал, – ответили они.

Помни, человек: если в следующий раз твой маленький шалаш сгорит дотла, это может быть дымовой сигнал, посланный Богом для твоего спасения».

## ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНАЯ ЧАСТЬ ПРОПОВЕДИ, ЭПИЛОГ

«Дорогой выпускник!

Ты отправляешься в путь. Пусть это сочинение будет твоим путеводителем. Я понимаю, что оно требует продолжения, что не все дороги мне удалось прописать.

А потому

это сочинение продолжать тебе!!!

Пусть путь твой будет интересным и содержательным.

Пусть на этом пути тебе встретятся добрые, великодушные, отзывчивые, понимающие люди.

Пусть на этом пути откроется тебе удивительный мир, настоящая красота и истинная радость.

И пусть на подлинную жизнь тебе хватит сил, терпения, мужества, разума и сердца.

«Проси – и дано будет тебе, ищи – и найдешь, стучи – и тебе откроют» (Мф. 7:7)

Только «не поднимай пыли на жизненном пути» (Пифагор)

И будь счастлив.

Красоту увидеть в некрасивом,  
Разглядеть в ручьях разливы рек...  
Кто умеет в буднях быть счастливым,  
Тот и впрямь счастливый человек!»

Необходимо отметить, что педагогическая проповедь может быть не только произнесена, но и написана. Речевая педагогическая проповедь не может быть растянутой по времени. Внимание иссякает, мысль теряется, и тогда проповедь превращается в пустозвонство. Однако письменная проповедь по объему может быть расширенной, и у читающего проповедь всегда есть возможность возвратиться к тем или иным позициям проповеди, чтобы перечитать что-то значимое для себя.

Заключая описание педагогической проповеди, необходимо подчеркнуть, что слово – важнейшее воспитательное средство. Если еще раз обратить взор на методы воспитания, то слову определена ведущая роль. Слово убеждает, слово назидает, слово пробуждает, воодушевляет, взражает. И все же слово – очень тонкий инструмент и нередко опасный. Словом можно ранить, сломать, с помощью слова манипулируют сознанием человека. А потому велика ответственность педагога за свое слово. Ведь «за каждое праздное слово, какое скажут люди, дадут ответ в день



суда. Ибо от слов своих оправдаешься и от слов своих осудишься (Мф. 12, 36–37), а если «кто соблазнит одного из малых сих, верующих в Меня, тому лучше было бы, если бы повесили ему жерновный камень на шею и бросили в море» (Мк. 9, 42). Сие грозное евангельское предупреждение вновь напоминает нам о важнейшем вопросе: «Как слово наше отзовется и сердца детского коснется?»

Литература:

1. Зелинский К.В., Черникова Т.В. Нравственное воспитание школьников: теория, диагностика, эксперимент, технологии и методы: учеб.-метод. пособие / Под ред. В.И. Слободчикова. – М.: Планета, 2010.
2. Зелинский К.В. В поисках самого себя: размышление-напутствие перед дорогой... / К.В. Зелинский. – Волгоград: ПринТерра, 2014.
3. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013.
4. Куклев В.В. Проповедь в гомилетике и лингвистике // Изв. Пензенского гос. пед. ун-та. 2012. № 27. С. 302–307.
5. Слободчиков В.И. Антропологические перспективы отечественного образования. – Екатеринбург: Изд. отдел Екатеринбургской епархии, 2009.
6. Юрьевский А., свящ. Гомилетика, или наука о пастырском проповедании слова Божия. М., 1903.

### **Информационно-коммуникационные технологии на уроках иностранного языка как средство развития и формирования универсальных учебных действий**

*Зотова Людмила Анатольевна, зам. директора по учебно-воспитательной работе, учитель английского языка СОШ № 6 г. Котово Волгоградской области*

Мир новейших информационных технологий занимает все большее место в нашей жизни. В наше время ускорения научно-технического прогресса, когда владение необходимой информацией становится важнейшим инструментом в любой сфере человеческой деятельности, важнейшая задача – научить подрастающее поколение жить в информационном мире.

Важнейшей задачей современной системы образования является формирование совокупности «универсальных учебных действий», обеспе-

чивающих «умение учиться», способность личности к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. Сформированность универсальных учебных действий является залогом профилактики школьных трудностей. В широком значении «универсальные учебные действия» – саморазвитие и самосовершенствование путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта.

Одним из средств достижения данной задачи является использование новых информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Согласно новому Закону об образовании (статья 16), реализация образовательных программ возможна с использованием различных технологий, в том числе допускается использование дистанционных технологий и электронного обучения. Современный учитель должен считаться с тем, что ИКТ прочно вошли в жизнь. Необходимо, чтобы каждый педагог понял простую мысль: компьютер в учебном процессе – не механический педагог, не заместитель или аналог преподавателя, а активное средство развития детей, усиливающее и расширяющее возможности его познавательной деятельности.

В современной науке существует много различных подходов к определению термина «информационно-коммуникационные технологии». Согласно словарю педагогического обихода (под ред. д.п.н. Л.М. Лузиной), информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) – это совокупность средств и методов преобразования информационных данных для получения информации нового качества (информационного продукта).

Использование ИКТ в процессе обучения иностранному языку обеспечивает: возможность поддержания интереса и мотивации учащихся; интерактивность обучения; вариативность объема учебного материала и уровней его подачи; возможность работы в разноуровневом классе, организацию дифференцированного обучения с учетом различных индивидуальных типов мышления и учебных стилей учащихся.

В своей работе мы наиболее часто используем следующие средства ИКТ: электронные учебники и пособия; электронные энциклопедии и справочники; тренажеры и программы тестирования; образовательные ресурсы Интернета; DVD и CD диски; видео и аудиотехнику.

Включение обучающихся в образовательную деятельность осуществляется на основе системно-деятельностного подхода (Г.П. Щедровицкий, О.С. Анисимов и др.), который позволяет организовать процессы мотивации обучающихся, строить и корректировать способы действий в условиях фронтальной, групповой и индивидуальной работы, организовывать рефлексию, самоконтроль, осуществлять самооценку и коммуникативное взаимодействие.

В данной дидактической системе выделяются четыре типа уроков в зависимости от их целей: 1) уроки «открытия» нового знания; 2) уроки рефлексии; 3) уроки общеметодологической направленности (обобщение, закрепление, систематизация изученного материала); 4) уроки развивающего контроля. В зависимости от типа урока используются различные средства ИКТ.

Для конкретных уроков специально созданы мультимедийные конспекты-презентации, содержащие краткий текст, основные языковые формулы, схемы, рисунки, анимации. Обладая такой возможностью, как интерактивность, компьютерные презентации позволяют эффективно адаптировать учебный материал под особенности обучающихся. Усиление интерактивности приводит к более интенсивному участию в процессе обучения самого обучаемого, что способствует повышению эффективности восприятия и запоминания учебного материала.

Видеоролики, песни и сайты, описывающие реалии англоязычных стран, помогают в знакомстве с иноязычной культурой. Например, сайт о королеве Елизавете II и ее семье <http://www.royal.gov.uk/> или ролики, дающие характеристику городов и штатов США <http://tonkosti.ru>, помогают в выполнении упражнений по теме «Страны изучаемого языка». Эти ИКТ-средства помогают создать на уроке аутентичную атмосферу и одновременно с этим способствуют более быстрому овладению фонетическими, лексическими, грамматическими навыками на уроке.

В настоящее время разработана компьютерная поддержка многих курсов английского языка. Не подменяя собой учебник или другие учебные пособия, электронные издания обладают собственными дидактическими функциями. Программное обеспечение включает в себя обучающие и контролирующие программы, электронные учебники, например: <http://www.curator.ru/e-books/english.html>.

Самостоятельный поиск необходимой информации на англоязычных и тематических сайтах, таких, как [www.britishcouncil.org](http://www.britishcouncil.org) или [www.learnenglish.org.uk](http://www.learnenglish.org.uk), помогает формировать социокультурную компетенцию, развивает умение организовать самостоятельную работу. Разнообразные виды деятельности формируют межпредметные навыки через заполнение электронных анкет, работу с расписанием поездов, с картой прогноза погоды, с географическими картами. Этой же цели служит использование флэш-игр <http://tonail.com/games>, <http://kidseslgames.com>, флэш-мультфильмов, работа с веб-квестами <http://www.my-english.edu>, <http://www.english-cartoons.ru>.

Считаем, что использование компьютерного тестирования повышает эффективность учебного процесса, активизирует познавательную деятельность школьников. Всевозможные тесты для проверки уровня овладения

тем или иным грамматическим материалом можно взять на сайтах: <http://en365.ru/test.htm>, <http://infoenglish.info/tests>.

Таким образом, внедрение ИКТ способствует достижению основной цели модернизации образования – улучшению качества обучения, увеличению доступности образования, обеспечению гармоничного развития личности, ориентирующейся в информационном пространстве, приобщенной к информационно-коммуникационным возможностям современных технологий и обладающей информационной культурой. Однако необходимо помнить слова Крейга Баррета, главы корпорации Intel: «Технологические достижения ничего не значат, если учителя не знают, как их эффективно использовать. Чудеса творят не компьютеры, а учителя».

## **Управление инновационной деятельностью учителя**

*Исламгулова Светлана Константиновна*, доктор пед. наук,  
проректор университета «Туран» г. Алматы Республики Казахстан

Цель данной статьи – поделиться опытом управления инновационной деятельностью учителей. Разработанная и реализованная автором инструментальная модель управления развитием педагогической системы алматинской гимназии № 25 позволила получить высокие результаты образовательной деятельности.

Новое время выдвигает новые требования к процессуальным умениям учителя. Современный учитель строит свои взаимоотношения со всеми участниками педагогического процесса как лично ориентированные, работает над индивидуализацией образовательных программ, понимает роль всех субъектов педагогического процесса и заботится об их интеграции. Он, как творческая личность, осознает примат развития над запоминанием, стремится к изменению у ученика внешней мотивации учения во внутреннюю нравственно-волевую регуляцию. Современный учитель обладает специальными и ключевыми компетенциями (информационной, коммуникативной и самоменеджмента, умением решения проблем), признает роль науки в повышении эффективности педагогического процесса (ПП) и осознанно выбирает и апробирует новые педагогические технологии (НПТ). В процессе освоения НПТ и других инноваций учитель выступает в качестве субъекта и объекта. С одной стороны, именно он претворяет научные идеи в школьную действительность, а с другой – в ходе практической реализации педагогических теорий происходит развитие его профессионально-педагогической культуры. Но всякая ли инновационная деятельность решает эти задачи?

И.П. Подласый (1998) выделяет три уровня инновационной деятельности: низкий, средний, высокий. Низкий предполагает изменение названий и формулировок. Средний – изменение форм, не затрагивающее сущностей. Высокий, изменяющий систему или ее главные компоненты по существу, и представляет научную и практическую ценность. Такие инновации составляют всего 3% от всех педагогических нововведений.

Действительно, очень часто методическая работа в школе носит формальный характер и не способствует ни креативному росту учителя, ни улучшению результативности учебно-воспитательной работы. Анализ работы многих школ города и собственного педагогического опыта приводит к выводу, что это происходит во многом из-за отрыва науки от практики, устаревшего профессионального мышления, отсутствия или неразвитости менеджерских компетенций у руководителей школ.

Возвращаясь к вопросу о пользе инноваций в школе, отметим, что новая идея может организовать коллектив на решение педагогических проблем, стать той осью, вокруг которой можно раскрутить научную, творческую деятельность педагогов. Однако здесь кроются и некие угрозы. Прежде всего, необходимо просчитать возможные варианты развития событий. «Не навреди» – это завет не только врачам, но и педагогам. Приступать к внедрению инноваций можно, если отрицательный результат – это отсутствие положительной динамики. Если же прогнозируется снижение эффективности педагогической деятельности, то лучше не начинать.

Другой угрозой является отсутствие результатов. Инновации ради инноваций интересны на первом этапе. Однако когда учитель не видит прогрессивных изменений, наступает разочарование.

Прежде чем выбрать инновацию, необходимо выявить проблемы в организации ПП, а уже потом искать способы их решения.

Инновация должна иметь цель, то есть нужно построить модель ожидаемого результата, предусмотрев способы измерения успешности инновационной деятельности. Нужен проект и самого процесса, его основных этапов (*изучение, освоение, внедрение и реализация нововведения*).

Важной составляющей такого проекта является управление педагогическим экспериментом, в первую очередь, управление педагогическим творчеством учителей. Это предполагает ряд условий:

- создание ситуации недостатка времени, «цейтнота»;
- обеспечение участия всего коллектива в педагогическом творчестве на внутри- и межпредметном уровнях;
- вовлечение учащихся в освоение инновации;
- прогнозирование результата;
- обмен опытом, публичные выступления, дискуссии;
- постоянная рефлексия результативности инноваций.

Освоение нововведения следует вести постепенно, не допуская ощущения революционной новизны. Здесь необходимо учитывать, что отсутствие свободы выбора убивает творчество. Поэтому в принятии решения о масштабных нововведениях необходимо участие всего коллектива, особенно на начальном этапе.

Привлечение коллектива к освоению новых подходов в организации учебного процесса можно провоцировать через изменение организационных форм. К примеру, внедряя в алматинской гимназии № 25 педагогическую технологию В.М. Монахова, мы изменили календарный график учебного процесса (заменяли четыре четверти на шесть учебных циклов), ввели составные уроки по 30 минут и др. Каждая из указанных форм являлась нововведением и была призвана улучшить психогигиенический режим в школе. Вместе с тем новый график организации ПП обязал учителей пересмотреть свое планирование. Задачи управления изменились. Поскольку была создана ситуация необходимости составления новых планов, то нужно было перевести процесс планирования на технологическую основу (проектирование).

Важными условиями также являются иные педагогические отношения, иное педагогическое общение. Х.Й. Лийметс еще в 1975 году в этой связи писал: «Если какое-нибудь педагогическое новшество резко противоречит прежнему стилю работы учителей и учеников, то к более глубокому внедрению в школьную практику можно приступать лишь тогда, когда весь стиль учебной работы будет существенно изменен» (цит. по Л.С. Столяренко 2000. С. 27). Учитель ставится в такие условия, когда в измененной ситуации ему приходится анализировать соответствие новых требований и прежнего стиля деятельности.

Другим условием обеспечения эффективности научно-экспериментальной (НЭР) и научно-исследовательской (НИР) работы является вовлечение в процесс освоения инновации всего педагогического коллектива. Мы исследовали опыт многих казахстанских школ по освоению инноваций. Часто от руководителя можно услышать о многообразии инноваций, о том, что один учитель работает по одной технологии, два – по другой и т.д. Мы не будем здесь останавливаться на том, что зачастую понятие технологии употребляется слишком широко. Речь идет о том, насколько продуктивна и ресурсозатратна такая индивидуальная инновационная деятельность. Является ли при таких условиях инноватор-одиночка носителем нового типа деятельности? А.С. Макаренко предпочитал иметь пять посредственных воспитателей, объединенных *общей идеей*, нежели десять талантов, тянущих в разные стороны. В.Н. Зайцев (2000) считает, что можно иметь много хороших исполнителей, но не слаженный оркестр и вместо симфонии получить какофонию. Он убежден, что талантливые

одиночки не смогут сдвинуть педагогический воз с места, и имеют тем меньше возможности достичь успеха, чем больше амбиций.

На практике учитель, занимающийся инноватикой в одиночестве, сталкивается с большими проблемами в отношениях с коллегами, с непониманием, с неприятием, иначе говоря, с «сопротивлением среды». Для успешного освоения новой технологии обучения, для обеспечения эффективности этой деятельности необходима команда учителей, которые занимаются нововведением при поддержке администрации. Скорость освоения НПП и результативность будут выше, если в авангарде творческой группы будут сами члены администрации. Во-первых, в этом случае руководитель узнает все плюсы и минусы изнутри; во-вторых, возглавив инновационную деятельность, становится в ней экспертом; в-третьих, приобретает статус неформального лидера. Такой руководитель способен собрать возле себя единомышленников, стать в насыщенном растворе основой для выращивания большого и красивого кристалла – коллективной целенаправленной и продуктивной инновационной деятельности, обновленной команды педагогов-единомышленников.

Предметом управления должны стать педагогическая деятельность (в том числе инновационная), педагогическое общение и педагогические отношения. Педагогическое общение организуется в виде семинаров, тренингов, мини-конференций и пр. Ход и результаты инноваций должны постоянно обсуждаться. Так создается особое культурно-образовательное пространство, в котором обеспечивается положительный эмоциональный настрой, так необходимый для коллективного поиска истины.

При обеспечении коммуникативного подхода на всех этапах реализации нововведения соблюдается принцип интериоризации – «переход извне внутрь». По Л.С. Выготскому, развитие происходит в общении, когда участники обсуждают, дискутируют по поводу какой-то проблемы, а затем переходит во внутреннюю форму, становится психическим процессом отдельного участника. Коммуникативный подход создает возможность моделировать решения реальных проблем, даже таких сложных, когда самый способный специалист не в состоянии в одиночку охватить все аспекты, а большинство решений принимаются на основе коллективного мышления.

Для массового включения учителей в инновационную деятельность обязательно создание мотивационного фона. Педагог должен иметь возможность выбора условий, уровня инновационной деятельности, необходимо создать соревновательность труда. Здесь годятся и традиционные способы, такие, как гласность при подведении итогов, поощрение, общественное признание. Важными принципами организации являются определенность требований, системность и регулярность мониторинга творческой деятельности (как это ни парадоксально на первый взгляд), эффек-

тивность обратной связи, доступность и наглядность необходимой информации, однозначность и объективность оценки результатов проектирования, единый тезаурус, взаимодействие учителей на внутри- и межпредметном уровнях, унификация технологических процедур. Одним из приемов, обеспечивающих мотивацию, соревновательность, определенность, новизну и пр. является ежегодно разрабатываемый тактический проект, который включает контракт со всеми учителями на опытно-экспериментальную и научно-исследовательскую работу. Необходимо формирование внутришкольной нормативно-правовой базы.

Каждый учитель сам выбирает для себя уровень НЭР, НИР, траекторию роста своего технологического творчества. В процессе технологизации обучения мы наблюдали рост креативности педагогического коллектива в целом и каждого учителя в отдельности. Когда педагогическим коллективом освоена инновационная деятельность, наступает этап внедрения НПП. Для этого необходимы доступность информации, научно-методическое обеспечение, материально-технические и финансовые ресурсы, нормативно-правовая база, подготовленные педагогические кадры.

Внедрение инновации – это испытание на прочность всего педагогического коллектива. От администрации потребуются демонстрация уверенности в правильности выбранного пути и собственных силах, веры в профессионализм учителей. Внедрение нелегко дается учителю и требует от него способности к саморазвитию. Внедрение предполагает значительные усилия и трудозатраты.

Процесс освоения любого нововведения неоднороден и претерпевает различные периоды. Важно вести системный анализ этого процесса и его результатов, своевременно вносить коррективы в постановку стратегических и особенно тактических задач. Нужно постоянно контролировать и поддерживать введение новых образовательных стратегий, необходимо прогнозировать процесс освоения во времени, организовывать группы и проводить обучающие семинары и консультации, помогающие учителям впитывать информацию порциями, обмениваться мнениями. Высокую продуктивность показали деловые игры, тренинги, на которых учителя разных предметов разрабатывали единые подходы к проектированию учебного процесса. Во время этих мероприятий случались открытия (озарение, инсайт).

Развитие педагогов, освоение ими нового типа деятельности, самого процесса технологизации учебного процесса происходило скачкообразно. На таких научных креативных мероприятиях включался коллективный разум, и то, что не могли понять и принять месяцами, усваивалось тотчас.

В процессе реализации инноваций учитель должен быть деятелем, т.е. осознавать и принимать цели, задачи, средства, формы и методы ново-

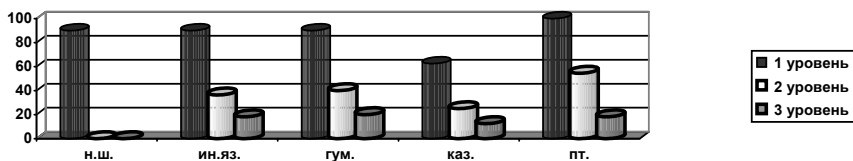


введения. Это требует материально-технической, методической и информационной поддержки. Большое значение в организации коллективной технологической деятельности (КТД) является качество преподнесения информации об инноватике. Необходимо вербальную форму сочетать с невербальной – «визуально-образной, ибо структура языка, которая определяет структуру мышления и способ познания внешнего мира, формировалась преимущественно для нетворческой деятельности». КТД необходимо поддерживать определенным инструментарием. Достаточно сильным инструментом косвенного действия является образец, модель, которая «стимулирует творческое воображение». Чтобы развить творческое воображение «необходимо встроить инструменты в учебную деятельность, чтобы сделать работу творческого воображения привычным, автоматичным» (В.Э. Штейнберг 2000).

Освоение НПТ возможно только в процессе проектирования и реализации проекта, когда осознаются выдвинутые императивы и корректируется ранее разработанный проект, но уже с пониманием необходимости соблюдения процедур. Развитие КТД учителя происходит по спирали: неоднократно возвращаешься к содержанию всех параметров уже разработанного проекта и редактируешь их, но уже на новом уровне профессионально-педагогической культуры.

На протяжении всех этапов инновационной деятельности необходимы мониторинг и фиксация развития навыков технологического проектирования, этапное освоение отдельных параметров проекта, развитие умений КТД обеспечиваются рефлексией и креативной практикой.

Каждый год проект организации педагогического процесса гимназии № 25 предусматривал отдельно организацию инновационной деятельности учителя. Проектом предусматривались специальные направления и задачи, на решение которых и были направлены предусмотренные мероприятия. На рис. 1 и 2 представлены результаты технологического творчества учителей гимназии через три и четыре года после запуска проекта внедрения технологии В.М. Монахова. На пятый год коллективной инновационной деятельности почти 100% учителей выполнили работу первого уровня, более 66% – первого и второго и около 20% – задания всех трех уровней (содержание ОЭР по уровням определялось ежегодно, постепенно усложняясь).



Обозначения:

По оси  $x$  – названия предметных кафедр: а) нач.ш. – начальная школа;  
 б) ин.яз. – иностранного языка; в) гум. – гуманитарного цикла;  
 г) каз. – казахского языка; д) пт. – политехнического цикла.

Рис 1. Технологическое творчество учителей через три года от начала инноваций

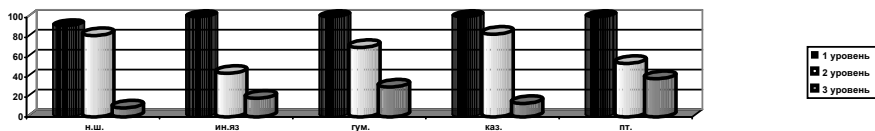
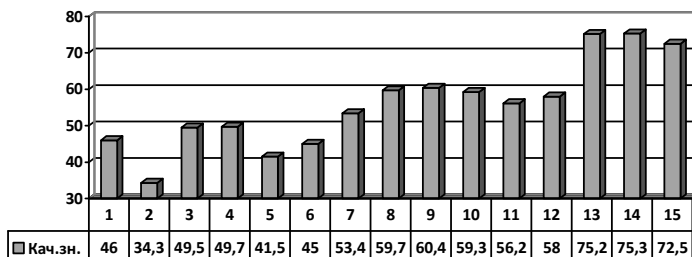


Рис. 2. Технологическое творчество учителей через четыре года от начала инноваций

Говоря о необходимости самообразования учительства, П.П. Блонский (1961) указал на то, что «школьная машина», лишаемая творчества и инициативы, никогда не будет и не сможет создавать свою живую жизнь». Очевидно, что именно рост творческого потенциала коллектива в первую очередь обеспечил улучшение ряда показателей эффективности ПП (рис. 3), а также качественные критерии: изменение морально-психологического климата, отсутствие конфликтов, улучшение имиджа гимназии.



*Обозначения:*

По оси  $x$  – годы опытно-экспериментальной и научно-исследовательской работы

Рис. 3. Динамика качества обучения в гимназии № 25 (в %)

Очевидны спады показателей на втором, пятом и одиннадцатом годах эксперимента. Они связаны с тем, что второй год ОЭР – это первый год работы школы в режиме гимназии. Были введены новые спецкурсы, сокращено время на изучение непрофильных дисциплин, что обострило существующие противоречия и проблемы. Пятый год ОЭР – начало внедрения НПТ, введение тотальной диагностики, рейтинговой системы и изменения традиционной идеологии оценки знаний учащихся.

Снижение показателей на одиннадцатый год ОЭР на 4,24 % связано с расширением предпрофильного и профильного обучения, а именно математического и экологического направления. Незначительное снижение показателей на пятнадцатый год ОЭР связано с изменениями в составе администрации школы (директора и заместителя по науке).

В заключение отметим, что технологическое творчество будет успешным, если целенаправленно, системно заниматься масштабным нововведением, таким как НПТ. Учитель вправе на уроке применять по своему усмотрению методы, приемы и средства обучения, но организация ПП в учреждении образования должна подчиняться единой стратегии. Именно эту стратегию необходимо курировать администрации, а не заниматься мелочной опекой. Новая технология проектирования учебного процесса не препятствует осуществлению ни проблемного обучения, ни проведению нетрадиционных уроков и пр. НПТ не ограничивает творчества учителя, а лишь предполагает соблюдение неких процедур.

Проводимые научные исследования в течение всего эксперимента показали: реализации НПТ позитивно повлияла на качество образования в гимназии № 25 потому, что:

учителя осознали значительность действий, направленных на качественное изменение собственной деятельности;  
создан язык профессионального общения;  
изменены педагогические общение и отношения;  
обеспечена научно обоснованная, рациональная организация целостного учебного процесса.

В ходе ОЭР нами был выведен алгоритм реализации НПТ, который предполагает описанную ниже последовательность действий:

1) вброс информации о технологическом проектировании учебного процесса;

2) анализ содержания новой технологии, выбор объектов, системообразующих факторов, установление связей и зависимостей компонентов проектирования;

3) создание «группы прорыва» из учителей и администрации;

4) теоретическое и методическое обеспечение, изучение литературы и практического опыта технологического проектирования;

5) пространственно-временное обеспечение проектирования;

6) разработка программы освоения НПТ;

7) создание мотивационной системы (финансовая и нормативная поддержка);

8) поэтапное включение педагогического коллектива в инновационную деятельность, организация работы на межпредметном уровне;

9) определение уровней освоения НПТ, индивидуальное самоопределение;

10) распространение нового типа педагогической деятельности на весь коллектив;

11) составление проектов в виде атласов технологических карт (ТК);

12) мысленное экспериментирование по применению проекта;

13) экспериментальная оценка проекта;

14) создание условий для реализации НПТ во всей ПС (информирование родителей, обучение учеников работе по ТК, издание и переиздание проектов, материально-техническое и правовое обеспечение);

15) рефлексия проектирования на технологической основе и коррекция проектов;

16) принятие решения об использовании проекта;

17) обеспечение социально-педагогических факторов для «необратимости преобразовательных действий по внедрению» НПТ.

На этапе реализации НПТ необходимо разработать систему мероприятий по профилактике и преодолению формализма инновационной деятельности.

Следовательно, проблемы реализации НПТ успешно решаются при наличии проекта инновационной деятельности; ее этапности, постепенности и последовательности в развитии; организации коммуникативных подходов; систематического применения рефлексии в процессе технологического проектирования. Инновационная деятельность по технологизации процесса обучения имеет свои особенности и предполагает определенную процедурность, разработку системы дидактических средств, методов и приемов проектирования каждого параметра и завершается построением авторской методической системы учителя.

Литература:

- Блонский П.П.* Избранные педагогические сочинения. М., 1961.  
*Зайцев В.Н.* Практическая диагностика // Школьные технологии. 2000. № 1. С. 37–67.  
*Подласый И.П.* Диагностика и экспертиза педагогических проектов. Киев, 1998.  
*Столяренко Л.С.* Педагогическая психология. Ростов-на-Дону, 2000.  
*Штейнберг В.Э.* Образование – технологический рубеж: инструменты, проектирование, творчество//Школьные технологии. 2000. № 1. С. 15–36.

### **Использование возможностей информационно-телекоммуникационных технологий при организации и проведении педагогического эксперимента**

*Милютина Татьяна Викторовна*, учитель информатики  
Островской СОШ Даниловского района Волгоградской области

Современное обучение уже трудно представить без технологии мультимедиа, которая позволяет использовать текст, графику, видео и мультипликацию в интерактивном режиме и тем самым расширяет области применения компьютера в учебном процессе. Использование в сфере науки и образования новейших информационно-телекоммуникационных технологий (ИКТ) создает реальные предпосылки повышения эффективности, качества и результативности научных исследований и экспериментов, в частности, педагогического эксперимента. В данной статье рассматривается использование возможностей ИКТ на различных этапах планирования и реализации педагогического эксперимента.

*Педагогический эксперимент* – это метод познания, с помощью которого исследуются педагогические явления, факты, опыт. Этапы и содержание педагогического эксперимента представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Этапы педагогического эксперимента и соответствующие им действия учителя-исследователя**

Этапы эксперимента	Действия учителя-исследователя
1 Диагностический	Выявление проблемы и обоснование ее актуальности, формулирование темы эксперимента. Диагностика затруднений учителей, выявление противоречий в учебно-воспитательном процессе
2 Прогностический	Разработка развернутой программы эксперимента: а) задается цель исследования, которая конкретизируется в перечне задач эксперимента; б) конструируется модель новой технологии (методики, структуры, системы мер и т.д.); в) формулируется рабочая гипотеза, прогнозируются ожидаемые результаты, а также возможные негативные последствия; г) продумываются компенсационные механизмы
3 Организационный	Проводится подготовка материальной базы эксперимента: помещений, оборудования, мебели и пр. Распределяются управленческие функции: кто и за что отвечает в эксперименте. Подбирается методическое обеспечение: все необходимые дидактические, воспитательные и прочие материалы, тексты письменных (обучающих и контрольных) работ, анкет, подробнейшее изложение самой технологии, каждого элемента экспериментальной деятельности. Выбираются экспериментальные и контрольные объекты (параллели, классы, отдельные ученики, объединения детей и т.п.)
4 Практический	Изучается литература по теме. Проводятся педагогическое наблюдение, социологический опрос, анкетирование. Выясняется рейтинговая оценка. Реализуются новые технологии. Отслеживаются процессы получения промежуточных (текущих) результатов. Осуществляется корректировка испытываемой технологии. Делаются контрольные срезы
5 Обобщающий	Проводится обработка экспериментальных данных. Результаты эксперимента соотносятся с поставленными целями.

		Анализируются полученные результаты. Корректируются гипотезы и сама модель новой технологии в соответствии с результатами эксперимента. Оформляются и описываются ход и результаты эксперимента
6	Внедренческий этап	Результаты эксперимента оформляются в виде отчета, выступления на конференции, статьи в журнале, методики, диссертации и др. Проводится распространение новой методики

Выделим некоторые **этапы педагогического эксперимента**, при реализации которых используются средства ИКТ.

**Прогностический этап.** На этапе выдвижения рабочей гипотезы экспериментальное исследование может быть отнесено к одному из типов эксперимента: исследовательский (поисковый) и подтверждающий эксперимент. Различаются они степенью разработанности проблемы и наличием связи между исследуемыми переменными. *Поисковый эксперимент* проводится тогда, когда неизвестно, существует ли причинная связь между независимой и зависимой переменными. Поэтому поисковое исследование направлено на проверку гипотезы о наличии или отсутствии причинной зависимости между переменными. *Подтверждающий эксперимент* проводится тогда, когда есть информация о качественной связи между двумя переменными. В этом случае выдвигается гипотеза о виде этой связи. Так как прогностический и обобщающий этапы эксперимента заключаются в выдвижении гипотезы и подтверждении или опровержении ее в дальнейшем, то используемые средства ИКТ, в частности электронных таблиц Excel, здесь будут одинаково приемлемым. Более подробно об их применении будет описано ниже.

**Практический этап.** Так как педагогический эксперимент является методом исследовательской работы, то при его проведении используются две группы методов: теоретические и эмпирические. *Теоретические методы* предполагают использование историко-генетического метода, моделирования, различных мыслительных процедур: анализ, синтез, сравнение, абстрагирование и др. *Эмпирические методы* включают изучение литературы по теме эксперимента, педагогическое наблюдение, социологические опросы, анкетирование, тестирование, рейтинговую оценку, а также изучение и обобщение чье-либо опыта. Возможности использования ИКТ в условиях применения эмпирических методов исследования показаны в материалах табл. 2.

**Применение ИКТ в эмпирических методах педагогического эксперимента**

Эмпирические методы	Средства ИКТ
Изучение литературы	Поиск литературы по изучаемой теме в сети Интернет с помощью поисковых систем (Yandex, Google) и просмотр результатов поиска с помощью браузеров (Firefox Mozilla, Opera и пр.)
Педагогическое наблюдение	Анализ педагогических ситуаций, зафиксированных с помощью аудио- и видеоаппаратуры и показанных с помощью видеоплеера (Media Player Classic, KMPlayer)
Социологический опрос	Google-документ-форма помогает провести соцопрос случайных пользователей сети Интернет, а также отдельных пользователей, получивших ссылку к тесту
Анкетирование	Анкетирование можно провести с использованием печатных анкет, выполненных с помощью текстового процессора Word, либо с помощью системы тестирования Votum, либо сервиса WEB 2-Google-формы
Тестирование	Тестирование может проводиться средствами, перечисленными в разделе анкетирования. Можно использовать также электронные тесты, созданные в программе My Test, или ей аналогичных системах тестирования
Рейтинговая оценка	Для подсчета рейтинга и визуализации результатов можно использовать табличный процессор Excel

**Обобщающий этап.** На этапе подтверждения рабочей гипотезы используется следующий алгоритм исследования:

1. Выдвигается гипотеза о качественной причинной связи *A* и *B*.
2. Проводится поисковый эксперимент.
3. В случае неподтверждения гипотезы выдвигается другая качественная гипотеза и проводится новый поисковый эксперимент; если же качественная гипотеза подтверждается, выдвигается количественная функциональная гипотеза.
4. Проводится подтверждающий эксперимент.
5. Принимается (или отвергается) и уточняется гипотеза о виде связи между переменными.

И в первом, и во втором случае для определения зависимости переменных целесообразно использовать возможности электронных таблиц, применив офисную программу Excel. В случае поискового эксперимента, когда причинная связь между переменными не явная и каждая из них подвергается неконтролируемому полностью разбросу, применяется корреляционный анализ. Оценку зависимости в таком случае может дать значение коэффициента корреляции. Значение коэффициента корреляции легко найти с помощью встроенной в электронные таблицы статистической функ-



ции КОРРЕЛ. В случае подтверждающего эксперимента, когда зависимость между переменными подтверждена, можно осуществить прогнозирование количественных характеристик по регрессионной модели путем восстановления значений и экстраполяции.

Например, проводится проверка гипотезы о существовании зависимости успеваемости учащихся от количества времени, проведенного ими в социальных сетях. Для определения зависимости использовались возможности табличного процессора Excel. Так как значения двух факторов – а) средняя успеваемость учащихся и б) время пребывания их в соцсетях – были подвержены неконтролируемому разбросу, прибегли к корреляционному анализу и функции КОРРЕЛ (см. рис.).

Значение коэффициента корреляции – 0,62 указывает на то, что увеличение времени пребывания в социальных сетях однозначно ведет к уменьшению среднего показателя успеваемости. С помощью табличного процессора Excel для дальнейшего анализа можно представить зависимость между переменными различными способами: в виде математической, табличной или графической модели. Диаграмма как один из видов графической модели наилучшим образом визуализирует полученные результаты.

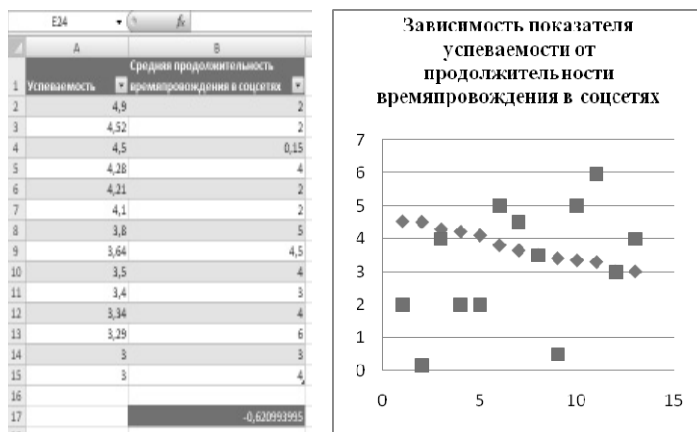


Рис. Графические показатели отрицательной и зависимости успеваемости учащихся от количества времени, проводимого в виртуальных социальных сетях

**Внедренческий этап.** Оформление результатов эксперимента и их распространение можно осуществить различными способами: как традиционными (отчет, аналитическая справка, публикация и пр.), так и с использованием современных информационных технологий (табл. 3).

Таблица 3

**Представление результатов эксперимента с помощью ИКТ**

Форма представления результата	Средства ИКТ
Отчет, аналитическая справка, публикация	Текстовые редакторы Microsoft Word, OpenOffice.org Writer
Брошюра, буклет	Adobe InDesign, Microsoft Publisher, Scribus
Презентация	OpenOffice Impress, Microsoft PowerPoint
Размещение на web-сайте образовательного учреждения	On-line конструкторы для создания сайта WiX, Google Sites, Jimdo, Ucoz и др.
Размещение на личном web-сайте	On-line конструкторы для создания сайта WiX, Google Sites, Jimdo, Ucoz и др.
Видеофильм	Программы для видеомонтажа Pinnacle Studio, Corel VideoStudio Pro, Adobe Premiere Pro, Sony vegas pro, Microsoft Movie Maker

Как показала практика, современное исследование или эксперимент невозможны без использования ИКТ, так как с их появлением открылись новые возможности: упрощение получения информации посредством сети Интернет, широкое использование визуальных образов (графиков, рисунков, схем, диаграмм, чертежей, карт, фотографий, видеофильмов), создание учебных продуктов с помощью компьютера и программного обеспечения и пр.

В качестве наглядного примера практического применения ИКТ дано описание проведенного нами **мастер-класса «Использование возможностей социальных сетевых сервисов Web 2. в образовательном процессе»**.

**Цель:** повысить мотивацию педагогов к овладению новыми возможностями социальных сетевых сервисов и их использованию в образовательном процессе.

**Задачи:** а) познакомить педагогов с основными интерактивными сервисами Web 2.0 и возможностями использования сервисов Web 2.0 в образовательном процессе; б) рассмотреть возможности использования Google-документов на различных этапах урока; в) рассмотреть примеры дидактического материала, созданного с использованием Google-документов.

**Планируемые результаты:** а) регистрация на сервисах Web 2.0 (Документы Google); б) создание дидактического материала по информатике средствами Google-документов.

**Оборудование и оснащение:** компьютерный класс, подключение к сети Интернет, мультимедийный проектор.

**Подготовительная работа.** На данном этапе участники делятся на группы и заходят на созданный ведущим аккаунт, получив пароль и логин. На Диске открывают папку «Материалы для МК». В папке расположены документы для каждого этапа мастер-класса.

**Порядок проведения мастер-класса.** Заблаговременно, до начала проведения мастер-класса, ведущим создается аккаунт на сайте [www.gmail.com](http://www.gmail.com). На Диск загружаются необходимые для проведения мастер-класса документы.

1. **Вводное сообщение.** Современный мир предоставляет колоссальное количество возможностей, которые позволяют облегчить труд преподавателя. В условиях модернизации системы образования, а также в связи с широким внедрением современных ИКТ в образовательный процесс современному педагогу необходимо владеть различными компьютерными технологиями и успешно использовать их в своей деятельности. Более того, согласно ФГОС нового поколения, успешность современного человека определяют ориентированность на знания и использование новых технологий, в том числе активное использование сети Интернет.

Одной из новых информационных технологий, с которой современным педагогам необходимо познакомиться и активно использовать в учебно-воспитательном процессе, является технология Web 2.0, которая занимает лидирующее положение в интернет-технологиях.

На уроках информатики мной используются Google-документы как один из вариантов сервисов Web 2.0, т.к. они просты в использовании и предоставляют широкий круг возможностей как для учащихся, так и для учителей. Именно они позволяют сделать уроки более эффективными, привлекательными и запоминающимися для учащихся и, следовательно, повысить интерес к обучению.

Почему именно Google-документы? Документы Google – бесплатный онлайн-офис, включающий в себя текстовый, табличный процессор и сервис для создания презентаций, а также интернет-сервис облачного хранения файлов с функциями файлообмена, разрабатываемый компанией Google. Google Docs – веб-ориентированное программное обеспечение, т.е. работающее непосредственно в веб-браузере без установки на компьютер пользователя дополнительного программного обеспечения. Данный сервис позволяет организовать совместную работу с документами в реальном режиме времени (например, совместное создание презентаций), проводить

опросы и тестирование, организовать электронный документооборот.

2. *Работа в документе «Этап 1. Регистрация. Ожидания».* В текстовом Google-документе имеется несколько страниц. Участники выбирают одну и заполняют ее по инструкции (название группы, перечень участников, ожидания).

Образец

Мы ожидаем от мастер-класса:	В результате работы на мастер-классе:
<i>Мы надеемся узнать:</i>	<i>Мы узнали:</i>
<i>Мы надеемся научиться:</i>	<i>Мы научились:</i>
<i>Мы надеемся найти:</i>	<i>Мы нашли:</i>
<i>А еще мы надеемся:</i>	<i>А еще мы...:</i>

3. *Работа в документе «Этап 2. Знаю, не знаю, хочу узнать».* На данном этапе участники работают с текстом, который раскрывает основные аспекты сетевых социальных сервисов, их примеры и возможности, используя технологию критического мышления. Один-два вопроса, возникших при изучении материала, заносятся в Google-таблицу в отведенную для команды ячейку и дублируются на доске.

4. *Работа в документе «Этап 3. Место Google-документов на этапах урока».* Участникам предлагается продумать использование различных видов Google-документов на определенных этапах урока и составить схему, используя Google-рисунок. Команда простым перетаскиванием готовых фигур или копированием графических объектов создает граф.

В помощь командам предлагается памятка, которая раскрывает содержание ключевых понятий:

«Google-документ» используется для написания работ на конференции, для проведения проверочных работ.

«Google-презентация» служит иллюстративной основой для выступления; на уроке создают коллективную презентацию-лекцию по определенной теме, где каждый ученик на определенном слайде записывает ответ (находит его в интернете) на конкретный вопрос.

«Google-таблица» чаще всего используется для создания кроссвордов или для проведения исследования на уроке.

«Google-рисунок» помогает строить блок-схемы, выполнять задания по схемам, задания на перемещение объектов.

«Google-формы» позволяют быстро провести и проанализировать опрос, анкетирование, тестирование.

5. *Самостоятельная работа в Google-документах и документе «Этап 4. Инструкции по созданию Google-документов».* Чтобы что-то понять, нужно что-то сделать. На данном этапе командам предлагается само-

стоятельно создать Google-продукт, используя инструкцию по созданию. Так как в текстовых документах, таблицах и рисунках участник уже поработал в процессе прохождения этапов мастер-класса, то участнику предлагается поработать с Google-презентацией и Google-формой. Для этого раздаются текстовый и электронный варианты пошаговой инструкции.

6. *Самостоятельная работа в документе «Этап 1. Регистрация. Ожидания».* Участники возвращаются к начальному этапу мастер-класса и заполняют вторую колонку «В результате мастер-класса: ...». Для этого они:

обсуждают в команде, на какие вопросы, заданные на этапе 2, они не получили ответы и подчеркивают их на доске в аудитории (это вопросы для следующих встреч);

формулируют ожидания от мастер-класса, которые оправдались, и записывают их во второй столбец таблицы «Наши ожидания» этапа 1 (это результаты мастер-класса);

оставляют свои пожелания по вопросам организации и проведения мастер-класса под заголовком «Наше мнение» в документе этапа 1.

7. *Рефлексия. «Если что, пишите...» или «Обмен мнениями».* Участники мастер-класса обмениваются своими мнениями, пожеланиями. Ведущий отвечает на их вопросы.

При использовании в образовательном процессе возможностей Google-документов, автор статьи обнаружила достаточно **преимуществ**:

*во-первых*, имеется возможность организации совместной продуктивной деятельности школьников – создание коллективных документов, карт, сайтов;

*во-вторых*, именно сервисы Google составляют инструментальную основу инновационных педагогических технологий деятельностного типа;

*в-третьих*, обучение становится личностно-ориентированным: работа с коллективными документами позволяет включить в деятельность каждого ученика, сделать его вклад весомым, что, естественно, влияет на самооценку школьника, служит мотивом для саморазвития;

*в-четвертых*, значительно возрастает мотивация участников образовательного процесса; это связано с активным включением учащегося в деятельность, их любовью к социальным сетям;

*в-пятых*, родители начинают радоваться, что домашний компьютер используется для обучения и развития ребенка, а не только и не столько для общения в социальных сетях; Web-серфинг в сети Интернет превращается в web-навигацию, определяя для учащегося образовательные цели и ориентиры, при этом предоставляя ему право выбора образовательного маршрута.

В заключение хочется отметить, что использование сервисов Google

позволяет создать уникальную информационно-образовательную среду, соответствующую требованиям ФГОС нового поколения, организовать учебный процесс, направленный на формирование у школьников не только предметных результатов, но и универсальных учебных действий.

### **Воспитание и формирование экологической культуры школьников на учебных занятиях и внеурочной деятельности**

*Портнягина Марина Александровна*, канд. пед. наук, доцент  
Бурятского государственного университета (г. Улан-Удэ);  
*Цыдыпова Людмила Мартовна*, директор Гусиноозерской гимназии  
(г. Гусиноозерск Республики Бурятия)

Человек неразрывно связан со средой, в которой он живет. В настоящее время проблема гармоничного взаимодействия общества и природы охватывает все основные сферы жизни нашего общества. Изучение окружающего нас мира, бережное к нему отношение – одна из главных задач современного экологического образования и воспитания экологической культуры. Экология является интегральной областью знаний о природе, включающей в себя огромный и разнообразный круг проблем, знаний, идей и прикладных задач. Это вызывает необходимость развивать знания по экологии на всех учебных дисциплинах.

Вопросы защиты окружающей среды в начальной школе изучаются через образовательную область «Окружающий мир» (элементарное изучение организации природы и общества, взаимосвязь живых организмов с неживой природой и между собой). В учебный план 2–3 классов нашей гимназии из часов школьного компонента введены курсы «Байкалятам о Байкале», «Я – исследователь родного края». На занятиях младшие школьники на доступном для них уровне овладевают методами познания природы, включая наблюдение, измерение, эксперимент. Используется учебно-методический комплект «Байкальский сундучок», выпущенный коллективом авторов Бурятского государственного университета, который позволяет показать все разнообразие природы Байкала. Особое внимание учащихся обращается на уязвимость природы Байкала, необходимость ее сохранения. Проводятся разнообразные формы внеурочной деятельности: КВН, конкурсы, экскурсии, экологические десанты. В рамках названных курсов интересно была организована во втором классе интеллектуальная эстафета «По заповедным тропам Байкала», где в роли путеводителей выступали

родители. Дети путешествовали по маршрутам: «Лимнология», «Ихтиология», «Орнитология», «Ботаника», «Зоология» и «Экология».

В средних и старших классах экологическое мировоззрение и экологическая культура формируются на уроках биологии (биологическая экология, глобальная экология, экология человека), географии (глобальная экология, социальная экология, геоэкология, краеведения (локальная экология), основ безопасности жизнедеятельности (экология человека и экологическая безопасность), технологии (социальная экология, методы борьбы с загрязнениями окружающей среды и переработка отходов, экология человека). В десятых классах введен курс «Экология». Данный курс формирует у обучающихся старшей школы систему экологических знаний, взглядов и убеждений, обеспечивающих понимание сущности природных процессов и результатов деятельности человека в биосфере.

Для учащихся профильных классов естественнонаучного направления введены спецкурсы: «Решение задач по генетике», «Качественный анализ в неорганической химии», «Природно-ресурсный потенциал современного мира», «Политехнические знания учащихся по химии». На уроках физики и химии, истории и обществознания рассматриваются отдельные проблемы социальной экологии – глобальные проблемы человечества и проблемы устойчивого развития.

Особый интерес вызывают у ребят ежегодные орнитологические экспедиции, организованные под руководством Э.Н. Елаева, д.б.н., профессора БГУ. Учащиеся на протяжении нескольких лет ведут наблюдения за птицами, населяющими озера Селенгинского и Джидинского районов нашей республики. Исследование проводится по следующим направлениям: изучение экологии отдельных видов и группировок птиц, изучение зимней орнитофауны, разработка мер охраны и рационального использования птиц и др. Материалы экспедиции анализируются, обобщаются и оформляются для участия в конкурсах исследовательских работ школьников.

Основы экологической культуры формируются учителями и через внеурочную деятельность. С 2006 г. в гимназии работает эколого-краеведческий центр (ЭКЦ) гражданской лиги «Восхождение», деятельность которого осуществляется через разные формы работы: кружковую, туристско-экскурсионную, научно-исследовательскую, досуговую.

На занятиях кружка «Моя Бурятия» (2–4 классы) учащиеся изучают историю родного края, обычаи, традиции и духовную культуру бурятского народа, что способствует развитию у них навыков познавательной, творческой деятельности, формированию гражданских и патриотических чувств и любви к Отечеству. Фольклорный кружок для учащихся 5–7 классов призван повысить интерес учащихся к традициям и обычаям своего края,

приобщить детей к новому социальному опыту на основе знания бурятского языка. Туристско-экскурсионная деятельность осуществляется через туристические походы и реально-виртуальные экскурсии. Так, учащиеся гимназии ежегодно ходят в однодневные пешие походы, во время которых дети знакомятся с флорой и фауной родного края, проводят экологические десанты, а также участвуют в спортивно-оздоровительных событиях. Учащиеся поискового отряда участвуют в многодневных походах: ребята приобретают навыки выживания в автономных условиях в горно-лесистой местности: отрабатывают навыки выбора места стоянки, приготовления пищи, обустройства ночлега, оказания первой медицинской помощи и транспортировки, преодоления водных преград, а также практически применяют альпинистские навыки. Таким образом, через участие в таких походах учащиеся углубляют и расширяют эколого-краеведческие знания, получают первоначальные эколого-туристические навыки и умения, навыки исследовательской работы, развивают чувство бережного отношения к природе родного края.

По материалам поисковой краеведческой деятельности ребята создают виртуальные экскурсии: «Фотовыставка “Память поколений”» (о земляке-ветеране Великой Отечественной войны К.П. Нечаеве). С материалами этой виртуальной экскурсии можно познакомиться на сайте гимназии. <http://gusgymnasium.ru/Add/Add2.html>. С видеофильмом «Пусть поколения знают» члены поискового отряда «Память» выступали перед сотрудниками МВД по Селенгинскому району. Виртуальные экскурсии: «Рыцари, кованые из стали», посвященной декабристам, проживавшим в Новоселенгинске, «Историко-культурный атлас г. Гусиноозерска», «Небесная коновязь Гэсэра», «Драгоценные россыпи Селенги» члены ЭКЦ, – проводят для гимназистов. Создавая виртуальные экскурсии, учащиеся не столько накапливают багаж знаний и умений, сколько приобретают способность самостоятельно и совместно с другими людьми ставить осмысленные цели, выстраивать ситуации самообразования, искать и продуцировать средства и способы разрешения проблем.

Досуговая деятельность в центре направлена на создание оптимальных условий для формирования у детей бережного отношения к природе, потребности в изучении национально-культурных традиций. Эта деятельность помогает детям научиться работать в команде, выстраивать взаимоотношения, иметь понятие о социальных ролях; свободно ориентироваться в культурной среде проживания, адекватно оценивать культурное достояние общества, ориентируясь на общечеловеческие ценности. В рамках этой деятельности проводятся традиционные народные праздники: «Сагаалган» (знакомство с традициями и обычаями бурят): викторины, инсценировки, рисунки, традиции национальной кухни, чтение народного эпоса «Гэсэр»,



изготовление национальных костюмов; и «Масленица» (традиции и обычаи русских, масленичные гуляния, ярмарка блинов, викторины, конкурсы чтецов, рисунки). В этой деятельности активно участвуют и взрослые, родители обучающихся, и дети.

Учащиеся гимназии, занимаясь природоохранной деятельностью, проводят экологические экскурсии, десанты, где выявляются ценные объекты природы, собираются материалы для дальнейших исследований, проводятся мероприятия по очистке и охране территорий, принимают участие в Неделе безопасности (конкурс рисунков, поделок из вторичного сырья, викторины, создании агитационных презентаций на тему противопожарной безопасности, акциях «Помоги зимующим птицам», «Белая ромашка», «Чистый город – мой город» и др., в реализации проекта «Школьный двор».

Привитие учащимся экологической культуры осуществляется при организации научно-исследовательской деятельности учащихся. Научно-исследовательская деятельность учащихся способствует пониманию сути глобальных проблем экологии, готовит учащихся к самостоятельному выбору своей мировоззренческой позиции, развивает умения решать проблемы, воспитывает гражданскую позицию и ответственное отношение к человечеству и среде его обитания. Привлечение учащихся к научно-исследовательской деятельности проходит поэтапно.

На первом этапе даются самостоятельные мини-исследования для формирования умения использовать общие принципы научного мышления. Навыки исследовательской работы гимназисты осваивают на практиках, где знакомятся с основными методологическими принципами такого рода деятельности (постановка проблемы, выдвижение гипотезы, анализ данных, теоретическое обоснование, выводы по достигнутым результатам), готовят ученика к осознанию необходимости самостоятельной исследовательской работы как наиболее полной формы реализации их творческого потенциала, самораскрытия и самореализации личности. В процессе работы над исследованием у учащихся формируются умения анализировать и обобщать, сравнивать, выбирать методы, наиболее приемлемые для работы, самостоятельно подбирать литературу, составлять библиографию, готовить тезисы, рефераты, овладевать основными приемами ведения дискуссии и т.п.

Второй этап работы выходит за рамки занятий. На секциях научного общества учащиеся знакомятся с предлагаемым перечнем исследовательских тем, вносят коррективы, предлагают свои формулировки или очерчивают круг проблем, которые вызывают интерес и выбирают тему исследования.

Завершающим этапом в разработке проекта или осуществлении исследовательской работы гимназистов является публичная защита результатов своей деятельности в виде доклада на школьной научно-практической конференции, которые проходят регулярно в декабре. Работа организуется по секциям. Тематика докладов, представляемых на секции «Экология», самая разнообразная.

Победители конференции участвуют в республиканских научно-практических конференциях «Шаг в будущее», «Созвездие», Всероссийском конкурсе юношеских исследовательских работ им. В. И. Вернадского, во Всероссийских научно-практических конференциях «Юность. Наука. Культура», «Первые шаги в науку», «Национальное Достояние России».

Исследовательские работы, проводимые школьниками, позволяют задуматься над экологическими проблемами региона, причинами их возникновения и путями решения. Постепенно школьники овладевают системой поведенческих экологических умений, что является составной частью экологической культуры личности.

С 2002 г. наши гимназисты активно участвуют во многих проектах, инициируемых Байкальским информационным центром «Грань». Это:

детский международный телекоммуникационный проект «Вода ради жизни» (2002–2004), где одним из лучших сочинений о воде были признаны творческие работы М. Хайрулиной М. и Э. Музыки;

международный Интернет-проект «Деревенская ласточка» (2005), где была представлена исследовательская работа Ц. Лумбунова;

международный телекоммуникационный проект «Ключи от лета». где юные исследователи 6–7 классов представили созданную ими электронную галерею «Зеленое богатство города»;

социально-экологический проект «Щи да каша – пища наша» (2008), где была представлена презентация учащихся 8–9 классы о правильном питании и полезной пище;

экологический фотоконкурс «Осторожно, мусор!» (2008), на котором был получен специальный приз.

Учителя гимназии провели открытое занятие «Зеленые паруса сибирских лиственниц» (2008) в рамках республиканского семинара Университетского образовательного комплекса БГУ, координируемого БИЦ «Грань». Учителя нашей гимназии С.В. Курдюкова и С.А. Дугарова внесли свой вклад в разработку методических материалов УМК «Байкальский сундучок» в рамках проекта «Каждая капля имеет значение – озеро Байкал» Программы Развития ООН.

Наше образовательное учреждение участвует в программе международного школьного экологического обмена. В 2004 г. учащиеся приняли

участие в работе экологической недели на Байкале для российской, германской, японской, казахской молодежи. В 2007–2013 гг. в рамках российско-германского проекта по проблеме экологического образования и межкультурной коммуникации были осуществлены семь двусторонних визитов, где приняли участие 14 школьников Гусиноозерской гимназии: поездка в Германию, г. Оснабрюк, летняя экологическая школа на Байкале (2004–2012 гг.). Российско-германский проект «Образование для устойчивого развития» позволяет создавать развивающее образовательное пространство школ-участников как пространство эффективного воспитания толерантной, ответственной, креативной личности. Учащиеся гимназии, учителя, родители-партнеры получают личный опыт в постижении культуры, ценностей, смыслов, истин, традиций, существующих в той или иной культуре, которые возникают в процессе взаимодействия с миром природы.

Одним из интересных опытов по экологическому воспитанию учащихся является уже традиционная серия видеоконференцсвязи (ВКС) по Байкаловедению, инициируемая творческой группой учителей гимназии. Так, на первом сеансе ВКС для учителей – участников проекта «Гимназический Союз России» – были предложены методические рекомендации по преподаванию курса «Байкаловедение». На втором сеансе участникам ВКС был предложен материал по Байкаловедению в виде лекции, семинара, с участием преподавателей Бурятского государственного университета Э.Н. Елаева, д.б.н., профессора, декана БГФ БГУ, и В.А.Бабикова, к.г.н., доцента БГУ. После прослушивания теоретических основ темы в качестве творческой рефлексии на последующем сеансе проведена ВКС-игра «Байкал – жемчужина планеты». Организаторами данной игры-конкурса стали Бурятский государственный университет, Педагогический институт, Байкальский информационный центр «Грань» и Гусиноозерская гимназия. ВКС-игра проведена накануне Международного дня воды с целью привлечения интереса учащихся к изучению экологических проблем и охраны озера Байкал – главного резервуара пресной воды планеты. На этой ВКС-игре встретились учащиеся 8–10 классов гимназий страны. Ребята соревновались в представлении команд, показывали свою эрудицию, отвечая на вопросы викторины «Что мы знаем о Байкале». Свои кругозор учащиеся продемонстрировали в конкурсе «Уникальный Байкал». Хорошие знания о природе и охране озера Байкал гимназисты показали, отвечая на вопросы фотоконкурса «Флора и фауна Байкала». Сложной, но в то же время очень интересной была работа с картой «По заповедным тропам Байкала». Ребята отлично справились с творческим домашним заданием – сочинением синквейна на тему «Байкал – жемчужина планеты». ВКС-игра получилась содержательной и показала горизонты неизведанного. Н.Ж. Дагбаева,

д.п.н., профессор БГУ, директор Байкальского информационного центра «Грань», и Э.П. Нархинова, к.ф.н., презентовали учебно-методический комплекс «Байкальский сундучок», разработанный учеными БГУ, как материал для самостоятельного изучения Байкала, интерактивной проверки знаний, проведения исследования, творческой работы и т.д. Дистанционная ВКС-игра «Байкал – жемчужина планеты», объединяющая конкурсы учащихся и обмен методическим опытом педагогов, позволяет получать знания без географической привязки к месту нахождения учебного заведения, найти единомышленников по экологическому воспитанию учащихся из других учебных заведений, общаться с удаленным абонентом в режиме реального времени. Общение с профессионалами, авторитетными специалистами, знающими научные основы курса Байкаловедения, приветствуется педагогами разных регионов. Учителя и методисты имеют возможность продемонстрировать на ВКС свои собственные разработки и обменяться мнениями по экологическому воспитанию учащихся с коллегами. Так активное взаимодействие науки и практики приводит к плодотворному сотрудничеству и взаимообогащению.

Такая системная работа по воспитанию экологической культуры развивает у учащихся интерес и любовь к природе, к ее охране и преобразованию, увлекает перспективами природоохранной деятельности, формирует познавательное и эстетическое отношение к окружающей природной среде, обучает правильному поведению и деятельности в природе, выявляет случаи негативного отношения к ней, определяет качественные изменения, происходящие в экологическом сознании и поведении учащихся.

### **Информационное насыщение урока немецкого языка с помощью электронных образовательных сред**

*Сихварт Людмила Владимировна, зам. директора по учебно-воспитательной работе, учитель немецкого языка СОШ № 2  
г. Котово Волгоградской области*

На современном этапе развития России, определяемом масштабными социально-экономическими преобразованиями внутри страны и общемировыми тенденциями перехода от индустриального к информационному обществу, происходит пересмотр социальных требований к образованию. «Главные задачи современной школы – раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядочного и патриотичного человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире» – подчеркнуто в тексте документа о национальной образовательной инициативе «Наша

новая школа». Одним из мощных ресурсов преобразований в сфере образования является информатизация образования – целенаправленно организованный процесс обеспечения сферы образования методологией, технологией и практикой создания и оптимального использования научно-педагогических, учебно-методических разработок, ориентированных на реализацию возможностей информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), применяемых в комфортных и здоровьесберегающих условиях.

ФГОС фактически обязывают педагогов использовать в образовательном процессе ИКТ и научить учащихся их разумному и эффективному использованию. Согласно ФГОС, важным условием реализации основной образовательной программы является требование наличия информационной образовательной среды (ИС), которая и включает в себя различные электронные образовательные среды (ЭОС).

Не исключение и преподаваемый мною предмет – немецкий язык. В условиях современного общества информационно-коммуникационная компетентность педагога, его способность решать профессиональные педагогические задачи с привлечением ЭОС становится важной составляющей его профессионализма. Это и определяет актуальность данной проблемы.

Цель работы – систематизация имеющегося опыта использования ЭОС в профессиональной деятельности учителя немецкого языка.

Основная цель изучения иностранного языка школе – *формирование коммуникативной компетенции*. Овладение коммуникативной и межкультурной компетенцией невозможно без практики общения, и использование ЭОС на уроке иностранного языка в этом смысле просто незаменимо. Виртуальная среда позволяет выйти за временные и пространственные рамки, предоставляя ее пользователям возможность аутентичного общения с реальными собеседниками на актуальные для обеих сторон темы.

При работе с ЭОС меняется и роль педагога, основная задача которого – поддерживать и направлять развитие личности учащихся, их творческий поиск. Отношения с учениками строятся на принципах сотрудничества и совместного творчества. В этих условиях неизбежен пересмотр сложившихся сегодня организационных форм учебной работы: увеличение самостоятельной индивидуальной и групповой работы учащихся, отход от традиционного урока с преобладанием объяснительно-иллюстративного метода обучения, увеличение объема практических и творческих работ поискового и исследовательского характера.

Наибольшие возможности информационно насытить урок немецкого языка предоставляет самая распространенная ЭОС – это Интернет. Учащиеся имеют возможность поработать над грамматикой, улучшить свои

лексические знания, найти интересные материалы в качестве дополнительной информации, посмотреть видеозаписи или послушать аудиотексты. Как информационная система, Интернет предлагает своим пользователям многообразие информации и ресурсов. Базовый набор услуг может включать в себя:

электронную почту (e-mail); телеконференции; видеоконференции;  
возможность публикации собственной информации, создание собственной домашней странички и размещение ее на Web-сервере;  
доступ к информационным ресурсам: справочные каталоги; поисковые системы; разговор в сети.

Самой распространенной проблемой на уроке всегда является малый словарный запас учащегося. Пополнить его или усовершенствовать можно с помощью таких сайтов, как [www.duden.de](http://www.duden.de), [www.canoo.net](http://www.canoo.net), [www.pc-bibliothek.de](http://www.pc-bibliothek.de).

Проверить знание лексики по определенной теме учителю будет очень удобно, а детям очень интересно и занимательно в различных видах работы на сайте [www.allgemeinbildung.ch](http://www.allgemeinbildung.ch).

Наиболее востребованы для самостоятельной работы сайты, посвященные грамматике немецкого языка. Они активно используются учащимися для подготовки к контрольным работам или для отработки грамматических правил. Одним из несомненных плюсов работы с грамматическими сайтами является то, что учащийся сразу же по выполнению заданий видит свой результат, а на некоторых сайтах и объяснение допущенных ошибок.

Самым интересным и часто посещаемым является сайт <http://www.ralf-kinas.de>. Данный сайт предоставляет разнообразные упражнения на отработку различных аспектов грамматики. Здесь представлены как небольшие тексты (15 предложений), так и задания повышенной сложности (текст с пропусками слов). На этом сайте можно найти также тесты по страноведению и зарегистрироваться для поиска партнера по переписке.

Следующие сайты предоставляют возможность поработать над практическим применением знаний по определенным темам: <http://people.colgate.edu/dhoffmann/text/Grammatik200>; [http://www.iik.de/uebungen/uebungsseite/uebliches/menue\\_uebung.html](http://www.iik.de/uebungen/uebungsseite/uebliches/menue_uebung.html). Здесь даются упражнения по конкретным грамматическим темам. Упражнения невелики по своему объему, что позволяет учащимся использовать их в качестве закрепления материала или проверки понимания темы.

Учащиеся среднего и старшего звена могут воспользоваться материалами таких сайтов, как [www.deutsch-lernen.com/virtual/e\\_test\\_kurz.htm](http://www.deutsch-lernen.com/virtual/e_test_kurz.htm), [www.goethe-verlag.com/tests](http://www.goethe-verlag.com/tests); [www.goethe.de/cgi-bin/einstufungstest/einstufungstest.pl](http://www.goethe.de/cgi-bin/einstufungstest/einstufungstest.pl), [http://www.deutsch-uni.com.ru/grammatische\\_teste/begin\\_of\\_test.php](http://www.deutsch-uni.com.ru/grammatische_teste/begin_of_test.php),

[http://deutsch-uni.by.ru/check/check\\_1.shtml](http://deutsch-uni.by.ru/check/check_1.shtml). Это – общеязыковые тесты, которые помогают учащимся самостоятельно проверить свои знания при подготовке к тестам или контрольным работам.

Учащиеся среднего звена обучения часто используют для отработки правил и снятия грамматических трудностей сайты, составленные русскоязычными авторами. Из этих сайтов хотелось бы отметить такие, как <http://www.studygerman.ru/online/phrasebook/>; <http://grammade.ru/index.php>. Основной отличительной особенностью сайтов является то, что, помимо тестовых заданий, на них представлен также материал по грамматике, который дает возможность повторить необходимое правило перед выполнением упражнений. Кроме того, учащиеся могут здесь найти тексты с заданиями и небольшие диалоги по разным темам.

Учащиеся младшего и среднего школьного звена с удовольствием работают с такими сайтами, как [www.kindernetz.de](http://www.kindernetz.de), [www.kindersache.de](http://www.kindersache.de), [www.kidsweb.de](http://www.kidsweb.de), <http://www.kika.de>, <http://www.him.si/katja/kinder.php>. Самой главной особенностью детских сайтов является их оформление: эти сайты очень красочные, со множеством спецэффектов. Их задача – заинтересовать ребенка, включить его в познавательную деятельность, предоставить ему полезную информацию и привить необходимые навыки так, чтобы он в процессе не потерял интерес к данному виду деятельности или информации. Такие сайты используют анимацию, игры, видеосюжеты.

Сайты для подростков по сравнению с детскими сайтами содержат больше статей, дают больше возможностей для обмена информацией. Наряду с развлекательной информацией здесь уже появляются и серьезные темы: политические и культурные события в стране и мире, проблемы, спорт, общение со сверстниками. Наиболее интересными могут быть следующие сайты: <http://www.jugendmedien.de>, <http://www.kaleidos.de/alltag>, <http://www.treffmagazin.de/>, [www.tafelwerk.de](http://www.tafelwerk.de), <http://www.to4ka-treff.de>, <http://www.sowieso.de>, [www.schuelerlexikon.de](http://www.schuelerlexikon.de), [www.eigenes-schulbuch.de](http://www.eigenes-schulbuch.de).

Помимо учебной, распространенным видом внеурочной деятельности учащихся является научно-исследовательская работа. Учащиеся младшего и среднего учебного звена работают над небольшими докладами и сообщениями, а, начиная с седьмого класса, активно включаются в написание рефератов и НИР. Одним из решающих моментов для того, чтобы учащиеся заинтересовались данным видом деятельности, является то, что они разрабатывают темы, практически не затронутые учебной программой. При работе над выбранной темой Интернет оказывает большую информационную поддержку: работа с неадаптированными источниками, наглядность и красочность, возможность выбора материала – все это способствует повышению заинтересованности учащихся во внеурочной деятельности по предмету.

В настоящее время в Интернете представлено огромное количество страноведческой информации. Такую информацию можно найти как на немецкоязычных, так и на отечественных сайтах. Сайты:

<http://www.derweg.org>, <http://www.franklang.ru>, <http://www.dw-world.de>, <http://bestedeutschlehrerin.narod.ru/DeutschlandWebcam.htm>, <http://www.klick-an.hagemann.de>, <http://deutsch.passivhaus-info.org>, посвящены Германии, ее культуре, событиям и достопримечательностям. На сайтах <http://www.derweg.org/>, <http://www.dw-world.de>, <http://www.klick-an.hagemann.de>, [www.grenzenlos-life.de](http://www.grenzenlos-life.de), [www.medien-aktuell.de/suddeutschezeitung](http://www.medien-aktuell.de/suddeutschezeitung), [www.taz.de](http://www.taz.de) можно найти актуальную информацию о политической и культурной жизни Германии, посмотреть видеоролики на разные темы, больше узнать про федеральные земли и их достопримечательности. Ссылки на сайты федеральных земель Германии даются и на отечественном сайте <http://deutsch.passivhaus-info.org>.

Здесь можно найти и другую полезную информацию по разным темам (грамматика, история). На сайте Ильи Франка <http://www.franklang.ru> выложены книги немецких писателей, в том числе и современных, многие из которых даны на двух языках. Кроме того, здесь есть аудиотексты, которые можно скачать и прослушать, и очень много различных ссылок на немецкие журналы, газеты, телеканалы.

Сайт компании *Lucent Technologies*, ее подразделение *Bell Labs* позволяет услышать, как звучит любая фраза на иностранном языке, что помогает при обучении аудированию. Здесь разработан синтезатор речи, который превращает печатный текст в звук. На сайте <http://www.bell-labs.com/proiect/tts/index.html> можно выбрать один из семи языков – английский, немецкий, французский, итальянский, испанский и др. Затем нужно вписать в окошко что-нибудь на выбранном языке. Через несколько секунд написанное будет произнесено пусть и несколько механическим, но все же голосом. То есть озвучить можно любую фразу из учебника или любого другого пособия, и особенно подойдут онлайн-пособия, откуда можно запросто копировать куски текста, не утруждая себя перепечатыванием. Все произнесенное можно не просто прослушать, но и сохранить у себя на диске, чтобы при необходимости вернуться к прослушиванию, не заходя в Интернет.

На сайте <http://bestedeutschlehrerin.narod.ru/DeutschlandWebcam.htm> можно при помощи веб-камеры посетить различные города Германии. Кроме того, видеосюжеты выложены и на сайте <http://www.kaleidos.de> в разделе *Webcams und City-Infos*.

Очень популярен и такой вид внеурочной деятельности учащихся, как участие в различных языковых конкурсах и олимпиадах. Так как они принимают решение по поводу участия в таких конкурсах самостоятельно,



то этим видом деятельности занимаются учащиеся с разным уровнем подготовки и разными знаниями по предмету. Особенно интересны творческие задания, т.к. они позволяют раскрыть творческие способности учащихся и стать им более уверенными в своих знаниях и возможностях общения на языке. Помимо Всероссийской эвристической олимпиады «Эйдос» и конкурсов проводимых Гёте-институтом и другими организациями, хотелось бы отметить и такие возможности, как участие в немецкой викторине по Рождеству или написание открытки с поздравлениями на Пасху. В настоящее время заработал еще один сайт <http://malzland.ru>, на котором можно поучаствовать в конкурсе по переводу.

Сейчас уже все понимают, что любая ЭОС обладает колоссальными информационными возможностями и не менее впечатляющими услугами. Каким бы ни было ваше отношение к электронной среде, приходится признать тот факт, что всемирная сеть стала неотъемлемой частью современной действительности. Какую помощь может оказать ЭОС, зависит от того, для решения каких дидактических задач вы ее используете.

Литература:

*Гребенщикова Н.В.* Использование информационных технологий для освоения учениками социокультурной компетенции при изучении немецкого языка.

*Ефременко В.А.* Применение информационных технологий на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2007. № 8. С. 18.

*Макаревич И.Г.* Интернет в начальной школе // Иностранные языки в школе. 2006. № 2. С. 38–42.

<http://msk.ito.edu.ru/2012/section/188/95548/>

<http://eor-np.ru/node/91>

## **Построение отношений научного консультанта со школой в условиях экспериментальной деятельности**

*Черникова Тамара Васильевна*, доктор психол. наук, профессор  
Волгоградского государственного социально-педагогического  
университета

Переориентация деятельности школ (гимназий, лицеев, образовательных центров) на выполнение федеральных государственных стандартов общего образования обязывает педагогические коллективы удерживать в поле внимания две важнейшие задачи. Первая из них состоит в обеспечении условий для формирования у обучающихся компетенций, приори-

тетными из которых являются метапредметные. Они выражаются через способность личности преобразовывать свои знания, умения, опыт деятельности для того, чтобы успешно решать стоящие перед выпускниками школ задачи самоопределения, проектирования жизнеустройства, прогнозирования трудностей на этом пути и выбора средств их преодоления. Вторая задача состоит в поиске инновационных педагогических средств в связи с необходимостью вернуть традиции воспитания патриотизма, трудолюбия, милосердия, духовности и нравственности в школьные уроки, учительско-ученические исследования и проекты, содержание школьных экспериментов.

В силу того, что важнейшими метапредметными компетенциями, на которые ориентирована деятельность общеобразовательной школы, стали проектно-исследовательские, появились новые основания для организации взаимодействия в системе «вуз – школа». Уходят в прошлое попытки имитировать инновацию путем формального наличия ученого-консультанта из числа преподавателей учреждения высшего образования. Инновационные запросы к вузу получили свое конкретное наполнение; поставленные перед учеными задачи отражают реальные проблемы, заявленные в программах развития школ. Ярко высветилась взаимная выгода для обеих сторон. Школе нужен положительный инновационный результат, преподаватель вуза заинтересован в базе для проведения своих научных экспериментов и одновременно с этим – в приработке в условиях реорганизации высшего образования и связанного с ним сокращения нагрузки. При этом следует отметить, что взаимный интерес и готовность к взаимодействию еще не означают, что отношения ученого-консультанта с администрацией и педагогическим коллективом школы будут успешными. Имеется достаточно подводных камней, провоцирующих взаимные претензии и даже внезапный разрыв отношений.

Опыт автора статьи по осуществлению научно-консультационного сопровождения экспериментальной деятельности шести образовательных учреждений позволил определить некоторые особенности взаимодействия ученого-консультанта с образовательными учреждениями, претендующими на разработку инновационных идей. Эти особенности распределены по пяти этапам осуществления совместной работы и подробно описаны в прошедшем году в нескольких статьях (Т.В. Черникова 2013).

Первые два этапа, *ориентировочный* (первичная оценка готовности педагогического коллектива к экспериментально-инновационной работе) и *диагностический* (изучение готовности педагогического коллектива к экспериментально-инновационной работе) позволяют снять с повестки дня вопросы псевдоэксперимента, псевдоруководства и псевдонаучности. Говоря другими словами, при обнаружении научным консультантом попыток

имитировать экспериментальную деятельность для решения престижно-статусных задач школы или для удовлетворения узколичных интересов администрации, цели и содержание научно-методического сотрудничества корректируются в сторону деловой направленности либо, при невозможности такого шага, откладывается до лучших времен. Если педагогический коллектив вместе со школьной администрацией полностью ориентирован на деловую сторону взаимодействия, наступает время третьего, *установочного* этапа – определения содержания и порядка реализации договорных отношений между школой и вузом. Именно этому вопросу посвящено содержание предлагаемой статьи. За ее пределами оставлено детальное описание четвертого, *исполнительского* этапа совместной работы научного консультанта со школой (пошаговая реализация содержания экспериментально-инновационной работы) и пятого, *диссеминационного* (расширение содержания эксперимента на широкое профессиональное и социальное окружение).

Итак, после того, как будут проанализированы результаты пилотажной и основной диагностики, предваряющей эксперимент, принимается решение о проведении совместной работы. Этот этап взаимодействия посвящен установлению трудовых отношений между сторонами в контексте содержания предстоящей работы. Подчеркнем, что трудовые обязанности и содержания эксперимента следует рассматривать в неразрывном единстве.

Четкое, до мелочей, определение порядка реализации договорных отношений между школой и вузом поможет избежать взаимных разочарований в дальнейшем. В одних случаях это может быть частное соглашение между директором школы и отдельным преподавателем. Однако включение этих отношений в более широкий контекст научно-методического сотрудничества между вузом и школой предоставляет выгоды обеим сторонам. Консультационная работа включается в содержание индивидуального плана и отчета преподавателя, находящийся в научном отделе вуза договор свидетельствует о связях учреждения высшей школы с практиками. Такой документ выводит школьный эксперимент на более высокий уровень, открывая широкое поле для новых контактов через научно-практические конференции, семинары, практики, стажировки.

Существует *несколько принципиальных вопросов*, которые следует прояснить на этапе установления между сторонами правил взаимодействия и подготовки документов договорного характера. В качестве справочника для разработки данного раздела деловых отношений между школой и вузом послужила классическая работа М. Кубра (1992).

*Вопрос 1. Зачем школе нужен научный консультант?* Научные консультанты существуют не для того, чтобы принимать решения от имени

руководителя школы (порой эти поручения очень деликатные, и иногда именно за этим их и приглашают). Консультанты не обладают непосредственной властью принимать решения об инновационных изменениях и претворять их в жизнь. Они отвечают лишь за качество и законченность анализа проблемы и общую направленность разработки рекомендаций исполнителям. Все изменения, задуманные и реализованные с помощью консультанта, должны способствовать улучшению качества руководства и повышению эффективности работы организации.

К сожалению, реальность показывает, что уверенно начавший работу в школе ученый невольно ставит под сомнение компетентность руководителя. Кроме этого, главный администратор обнаруживает, что с появлением в работе компонента научности вносятся изменения в заведенный распорядок внутреннего взаимодействия в сторону демократичности и дружелюбия, что не всегда им одобряется. Согласно социально-психологическим закономерностям, изменение содержательной жизни школы влечет за собой изменение ее организационной культуры, а это воспринимается директором как угроза служебной стабильности. В подобных случаях со стороны некоторых школьных руководителей осуществляются действия противоречивого характера. Приглашая научного консультанта для работы по переводу школы в режим интенсивного развития через усиление исследовательского компонента, они защищают эту школу от проникновения нового в уклад ее жизни. Отстаивая всеми силами сложившуюся строго иерархическую культуру взаимоотношений, они прямо или косвенно дискредитируют работу ученого и занимаемое им место в инновационном развитии школы. Если этого им не удастся, тогда руководитель пытается вменить научному консультанту в обязанность полную ответственность за готовность образовательного учреждения к аттестации и лицензированию по направлению научно-методической работы (варианты: подготовку к школьным олимпиадам и конкурсам научно-исследовательских работ учащихся, инспекторским проверкам школы и т.п.). Хуже всего, когда администрация в мимолетных беседах с завучами и учителями иронично комментирует усердия приглашенного из вуза преподавателя. Основная линия деятельности ученого-консультанта, оказавшегося в подобных условиях, состоит в точном исполнении договорных отношений, которые следует прописать детально. При этом обязательным условием является поддержание конструктивных отношений с руководством школы. Креативное лидерство научного консультанта, получившее административную поддержку и признание среди педагогов, обеспечит системность в работе школы и закономерную динамику улучшения качества экспериментально-инновационного продукта.

*Вопрос 2. В чем смысл научного консультирования?* Научное консультирование рассматривается одновременно как вспомогательная профессиональная служба и как метод по обеспечению: а) помощи школе в выявлении проблем и их анализе; б) совместной с педагогическим коллективом разработки рекомендаций по решению поставленных задач; в) научно-методического сопровождения экспериментально-инновационной деятельности.

*Вопрос 3. Какова главная стратегическая линия в работе ученого-консультанта?* Свою работу ученый-консультант выстраивает таким образом, чтобы от исследования состояния дел школы в прошлом и настоящем перейти к определению сильных и слабых сторон и далее – к рассмотрению возможных улучшений в ближайшем и отдаленном будущем и разработке необходимых действий по оказанию научно-методической помощи исполнителям.

*Вопрос 4. Как распределяется работа между ученым-консультантом и теми, кто его пригласил?* Ученый-консультант открыто делится своим опытом, а не пытается скрыть его, сохранить только для себя или использовать его как предмет торговли. Администрация школы непосредственно и активно участвует в решении заявленной ею проблемной задачи, предоставляя всю необходимую информацию, не утаивая истинного положения дел. Обе стороны не жалеют усилий для того, чтобы извлечь из решения задачи ценный опыт, устойчивый к пристрастной внешней экспертизе и пригодный для обнародования и широкого внедрения. Таким образом, процесс консультирования представляет собой совместную деятельность ученого-консультанта и его работодателя с целью решения экспериментально-инновационной задачи и осуществления желаемых изменений в жизни школы.

*Вопрос 5. Какая от научного консультанта польза, если работникам школы приходится все делать самим?* Поскольку консультант сталкивается с множеством различных обстоятельств, он умеет распознавать общие тенденции и типичные проблемы. Благодаря этому в школе не «наступают на те же грабли», на которые уже не раз наступали другие. Это экономит время, силы, эмоции. Не будучи эмоционально вовлеченным в школьные проблемы, консультант реально смотрит на перспективы инноваций и имеет больше шансов определить подходящую стратегию реализации. Научный консультант выступает связующим звеном между теорией и практикой. С одной стороны, он хорошо знаком с научной литературой по экспериментальной проблеме (иначе бы его не пригласили в школу). С другой стороны, он вынужден ориентироваться на реальную практику. Он благодарен и будет всеми силами помогать тем, кто берется придать своей практической работе научно обоснованный уровень ее исполнения. В процессе

консультирования приглашенный ученый обучает педагогов алгоритмам осуществления высококвалифицированного труда.

*Вопрос 6. Какого главного этического правила должен неуклонно придерживаться ученый-консультант?* Специально следует подчеркнуть независимую позицию ученого-консультанта в условиях как конкретной школы, так и ее конкурентного окружения. Существует четыре вида независимости: статусно-финансовая, административная, политическая, эмоциональная.

Статусно-финансовая независимость означает, что ученый-консультант не будет влиять на действия работодателя в лице директора школы, склоняя его решать свои материальные и социальные проблемы путем принятия дополнительных обязательств, не связанных или косвенно связанных с содержанием эксперимента и инновации (напр., издание монографий за счет школы, сбор подписей в поддержку или др.).

Административная независимость означает, что ученый-консультант не находится в непосредственном подчинении у директора школы, а строит свою работу в рамках договоренности между вузом и школой.

Политическая независимость заключается в отсутствии влияния на ученого-консультанта через политическую власть и связи школьной администрации. Иначе говоря, консультирующий в школе преподаватель вуза и директор этой школы не могут быть иерархически связаны в общем политическом движении. И наоборот, консультантом экспериментальной работы не может выступать ученый, который считает себя приверженцем отвергаемой школой политической концепции или идеи.

Эмоциональная независимость проявляется в отчуждении ученого-консультанта от администрации школы в плане дружеских или иных чувств. Консультативная работа не может состояться, если эти чувства существуют до начала работы или возникают в ее процессе.

Формы узаконивания отношений вузовского ученого и педагогического коллектива в рамках проведения экспериментально-инновационной деятельности могут быть различными.

*Документ договорного характера* о совместной работе может включать в себя такие разделы:

объем задания и график его выполнения (приложением к договору в этом случае будет техническое задание с подробным описанием готового продукта);

содержание отчета по итогам работы (с указанием перечня разделов, объема в страницах или электронных единицах);

описание вклада сторон (ученого-консультанта, с одной стороны; администрации школы – с другой; привлеченных исполнителей – с третьей);

порядок расчетов и выплат (с указанием необходимых расходов, внесенных и не внесенных в сумму гонорара ученого-консультанта, а также самих процедур расчетов с приложением калькуляций);

перечень профессиональных обязанностей (с указанием степени сохранения конфиденциальности в связи с получением ученым-консультантом материалов и экспериментальных данных);

порядок реализации авторского права на продукты экспериментально-инновационной деятельности (труда ученого-консультанта, труда педагогов, совместного труда);

указания на границы деятельности и компетентности (с указанием ответственности за материальный и моральный ущерб);

порядок использования консультантом субподрядчиков (привлеченных специалистов);

условия пересмотра и прекращения договорных отношений (с указанием случаев арбитражного характера).

В ходе составления договора, кроме собственно содержания работы, складывается характер взаимоотношений ученого-консультанта и администратора, выявляются и проясняются их роли. Не будет лишним продублировать указанные в договоре отношения в тексте положения о школьном эксперименте и должностных инструкциях научного консультанта по школе.

**Выполнение запланированной работы** происходит в последовательности от уточнения проблемы до оценки конечного продукта экспериментально-инновационной деятельности.

*Окончательная формулировка исследовательской проблемы.* Исполнительский этап взаимодействия ученого-консультанта и школы в лице администрации и коллектива учителей начинается с уточненной формулировки проблемы, которая выносится для экспериментально-инновационного исследования. Участникам этой процедуры предстоит дифференцировать характер заявленной проблемы для различных представителей школы. Для кого эта проблема является управленческой (представительской), для кого – технологической (методической), для кого – личностной (самоутверждения), для кого межличностной (изменения статуса внутри коллектива)? Подробное исследование данных обстоятельств позволит определить вес каждого из компонентов и, исходя из этого, ведущую направленность школьной инновации – социально-гуманитарную, образовательную, материально-статусную, престижную или др.

Проводя такую работу, следует помнить о типичных просчетах в постановке исследовательских проблем. Это может быть:

принятие симптомов за проблемы (излишняя осторожность руководителя принимается за нерадивость сотрудников);

предвзятое мнение о причинах проблем (типичный или уникальный случай);

взгляд на проблему лишь с одной точки зрения (кадровой, финансовой, управленческой, технологической);

игнорирование того, как проблема воспринимается разными группами сотрудников в образовательном учреждении (молодыми учителями, педагогами-пенсионерами);

незавершенный или ложный диагноз проблемы (из-за недостаточного информирования, неправомерного выбора диагностических методик).

*Формулировка организационных принципов работы.* Подытоживая достижения предыдущих этапов организации взаимодействия ученого-консультанта и педагогического коллектива школы с запросом на научное сопровождение инновационной деятельности, следует сформулировать основные принципы. Шесть важнейших принципов могут составлять организационную базу работы ученого-консультанта.

Принцип учета начальной мотивации педагогов и инновационного потенциала педагогического коллектива позволяет составить прогноз успешности работы и выбрать интенсивность продвижения ее в процессе осуществления.

Принцип пошагового вовлечения педагогов в инновационную деятельность (с опорой на тех учителей, которые проявляют более высокую готовность к принятию новшеств) дает возможность избежать мотивационных срывов.

Принцип сочетания административного влияния с требованиями научности к продуктам экспериментально-инновационной деятельности обеспечивает интеграцию науки и практики.

Принцип уважительного отношения к учителям и учащимся как к коллегам-исследователям создает предпосылку для выращивания научно-педагогических кадров на местах из числа лиц, ориентированных на исследовательскую работу и имеющих положительный опыт ее осуществления.

Принцип мониторингового диагностического сопровождения инновации на трех уровнях: управления, повышения квалификации учителей, обеспечения достижений учащихся придает работе системность и многоплановость в ее выполнении.

Принцип связи с широким научным сообществом вследствие выхода за образовательные пределы школы позволяет презентовать результаты экспериментально-инновационной деятельности как социально значимые для региона достижения.

*Планирование действий и составление перечня мероприятий.* Разрабатывается план проведения инновационных изменений – структурно-



административных, организационных, технологических и др. Исключаются тривиальные и бесполезные предложения. Просчитываются трудности и препятствия в реализации запланированного.

В центре коллективного обсуждения находятся вопросы, которые дисциплинируют участников в их инновационном поиске: чего следует добиться с помощью новых мер? Чем новая ситуация будет отличаться от прежней? Насколько долгосрочными будут результаты изменений и благодаря чему они будут обеспечены? Какие трудности возникнут на пути реализации? Кого затронут предстоящие изменения и как те к этому отнесутся? Каково оптимальное время начала изменений и каковы сроки (ожидаемые, реальные) их осуществления?

*Претворение в жизнь.* Данная фаза реализации экспериментально-инновационной деятельности делится на три периода (исследовательский, обучающий, продуктивный) и предполагает широкий диапазон участия ученого-консультанта. Ему предстоит не только обеспечить теоретическую составляющую работы, но также организовать работу с сопротивлением участников по ходу выполнения задуманного. Часто это происходит в виде корректировки изначально запланированного, но оказавшегося непосильным или неприемлемым для исполнителей. Ученый-консультант будет привлекаться в целях презентации опыта, в том числе для подмены временно выбывших участников. Понадобится его экспертная помощь в спорных вопросах. Ученому-консультанту придется проводить и периодические встречи мониторингового характера, и плановое обучение участников. По мере претворения в жизнь экспериментального замысла происходит сближение и интеграции организационных культур учреждений общего и высшего образования, что является привлекательным для школы с инновационными запросами к вузу. В этом процессе просматриваются три периода: исследовательский, обучающий, продуктивный.

Исследовательский период работы. Ученый консультант единолично или с привлечением других вузовских преподавателей обобщает достижения отечественного и зарубежного опыта. Школьные педагоги в ходе совместной работы с учащимися осуществляют интеграцию взрослой и молодежной субкультур в построении демократических образовательных отношений, которые выступают условием успешной инновационной работы (*Т.В. Черникова 2003; J. Getzels 1969*). Руководство школы в первый период претворения в жизнь замысла инновационной деятельности организует внутришкольную работу совместных исследовательских групп педагогов и обучающихся по систематизации продуктивного опыта и анализу типичных трудностей, связанных с вопросами интеллектуального, личностного и социального развития в рамках выбранной темы исследования.

Обучающий период работы. Ученый-консультант всемерно содействует интеграции вузовской и школьной организационных субкультур по ходу сопровождения учительско-ученических исследовательских проектов. Работа ученого-консультанта в этот период направлена на организацию обучения педагогов в режиме работы мастер-классов и взаимного инспектирования. Это позволяет педагогам легко переносить полученные знания в практику. Во многом способствовать этому будет организованное обучение педагогов составлению авторских программ и разработок при осуществлении их первичной общественной экспертизы. Результатом работы станут инновационные образовательные технологии. Они составят в итоге программно-методическое обеспечение, сочетающее в себе школьные и вузовские знания и методы учебно-исследовательской работы по проблеме, выбранной для инновационной проработки.

Продуктивный период работы. Этот период наступает тогда, когда две взаимно направленные линии работы – от ученых и от практиков – совмещаются в открытой гибкой системе научно-практического обеспечения различных вариантов функционирования экспериментально-инновационной школы, системная деятельность которой напоминает работу исследовательской лаборатории. Ученые и педагоги-практики на этом этапе проводят совместную работу по интеграции содержания различных школьных предметов в межпредметные и метапредметные разработки занятий, тематических блоков, практикумов исследовательской направленности, которые востребуются как в условиях школьной, так и широкой социальной среды.

По ходу претворения инновационного замысла в жизнь популяризируется идея о том, что школа и вуз, включенные в совместную экспериментально-инновационную деятельность, выступают равноправными представителями от двух социальных институтов детства, образования, взросления.

*Внедрение экспериментальных наработок среди профессионального и широкого социального окружения.* Распространение инновационных наработок учителей в ходе эксперимента осуществляется через систему семинаров, тематических конференций, дистанционного обучения в районе и – через систему видеоконференцсвязи – на группу участников всероссийских проектов «Гимназический союз России» и «Союз сельских школ» (*Исследовательская... 2013*).

Расширение научно-исследовательской базы школы происходит благодаря установлению связей с имеющимися в населенном пункте лабораториями и предприятиями (нефтедобывающими, хлебопекарными, медицинскими, криминалистическими, контролирующими качество воды и воздуха и др.). При соблюдении необходимых условий в них могут быть

допущены школьники для анализа показаний приборов и проведения сравнительно-экспериментальных исследований. Кроме этого, связь с широким сообществом исследователей может осуществляться через участие во всероссийских и международных конкурсах и других форумах, а также через пребывание в летних лагерях с программами для начинающих исследователей.

Важнейшим средством интенсификации экспериментально-инновационной работы в школе становится инициатива ученого-консультанта в организации системного обучения педагогов ведению учебно-исследовательской работы со школьниками. С одной стороны, это будет содержательным ответом на потребности школы в подготовленных для исследовательской работы учителях. С другой стороны, обучение должно ориентировать педагогов на конечный результат экспериментальной деятельности – организацию системной работы в сети учебно-исследовательских лабораторий. Их деятельность следует скоординировать с работой местных учреждений, имеющих исследовательский компонент (отдел) в своей структуре. Именно поэтому в ходе учебных занятий для педагогов должны быть затронуты проблемы координации и управления, делегирования руководящих полномочий, активного включения управляющего совета школы в процесс планирования и отслеживания результатов школьных исследований.

Итоги проводимой работы обретают материальное выражение в докладах на совместных с учеными конференциях, в базе видео-мастер-классов по ведению занятий с учащимися-исследователями, научных публикациях, системном обобщении опыта.

#### Литература:

Управленческое консультирование: в 2 т. / под ред. М. Кубра. М.: Интерэксперт, 1992.

*Черникова Т.В.* Преподаватель вуза как ученый-консультант: компетентный ответ на инновационный запрос школы // Образовательные технологии. 2013. № 4. С. 50–67.

*Черникова Т.В.* Психологическая поддержка в образовании. М.: ИД МПА-Пресс, 2003.

*Черникова Т.В.* Стратегии научного консультирования в школе: между требованиями администрации и задачами исследовательской работы со старшеклассниками // Сибирский учитель. 2013. № 4 (89). С. 24–34.

*Черникова Т.В.* Ученый-консультант и исследовательская работа в школе: стратегии взаимодействия // Народное образование. 2013. № 7. С. 144–152.

*Черникова Т.В.* Школа-спутник // Директор школы. 2013. 8. С.51–56.

Исследовательская работа и креативный потенциал учительско-ученических сообществ / под ред. Т.В. Черниковой. М.: Планета, 2013.

*Getzels J.* A social psychology of education // The handbook of social psychology. Vol. 5. / Ed. by G. Lindzey & E. Aronson. Realing, 1969. P. 459–538.

### **Духовно-нравственное развитие современного школьника в социальных группах образовательного учреждения**

*Шишкарева Ю.В.*, зам. дир. по научно-методической работе МБОУ «Русская национальная гимназия имени преподобного С. Радонежского»;  
*Мушаева Вера Ивановна*, канд. психол. наук, доцент Калмыцкого государственного университета, г. Элиста, Республика Калмыкия

Отвори мир в себе и отправь его людям.

*Ф. Абрамов*

Современный период в российской истории и образовании – время смены ценностных ориентиров. В 90-е гг. прошлого столетия в России произошли как важные позитивные перемены, так и негативные явления, неизбежные в период крупных социально-политических изменений. Эти явления оказали негативное влияние на общественную нравственность, гражданское самосознание, на отношение людей к обществу, государству, закону и труду, на отношение человека к человеку. Причины бездуховности заключаются в появлении духовного вакуума (проникновение западной коммерческой культуры, культа насилия, эгоизма, обмана, порнографии и т.д.). Бездуховность, низкая нравственность, а также грубость, преступность, наркомания, алкоголизм и многие другие пороки нашего времени – все они разрушают человека, общество и государство.

Рассматривая проблему духовно-нравственного становления человека, необходимо обозначить понимание духовности и нравственности. Духовность и нравственность взаимосвязаны, но не тождественны. Духовность не сводится к нравственности, нравственность является одним из ее проявлений. Нравственность, по замечанию Т.А. Флоренской, плодотворно разрабатывавшей диалогическое направление в отечественной психологии, характеризуется универсальным, общечеловеческим, безусловным содержанием ее норм, с одной стороны, и творчески индивидуальным проявлением, укорененным в совести – с другой. Именно такая нравственность является проявлением духовности личности. Таким образом, важным психологическим аспектом духовности становится сочетание универсального,

общечеловеческого с творчески индивидуальным. Такая трактовка свидетельствует о том, что универсальное, вечное, общечеловеческое присуще каждому человеку, потенциально живет в нем (Г.М. Андреева 1988. С. 228–230).

Согласно разработанной отечественным психологом А.В. Засимовским (1998) периодизации, нравственное развитие детей проходит ряд этапов. Первый из них охватывает младенчество и раннее детство. На втором этапе, который приходится на дошкольный и младший школьный возраст, у детей формируется первоначальная готовность добровольно, на основе элементарной осознанности смысла нравственных требований, подчинять им свое поведение, ставить «надо» выше «хочу». В младшем школьном возрасте, в период собственно нравственного развития детей, их моральная сфера претерпевает дальнейшие изменения. Усваивая то или иное моральное требование, младший школьник все еще полагается на авторитет педагогов, родителей, более старших учеников. Третий этап нравственного развития личности охватывает подростковый и юношеский возраст и представлен автором как этап нравственной самостоятельности воспитанника, под которой понимается вполне сознаваемое и добровольное подчинение человеком своего поведения нравственным принципам. Исходя из вышеизложенного, становится обоснованным вывод о том, что основы нравственности ребенка в значительной степени закладываются именно в образовательном учреждении, что убедительно доказывает актуальность проблемы формирования ценностных ориентаций воспитанников в современной школе.

Приоритетным направлением учебно-воспитательной деятельности педагогического коллектива МБОУ «Русская национальная гимназия имени преподобного С. Радонежского» является духовно-нравственное развитие личности. С декабря 2012 г. гимназия является городской экспериментальной площадкой по теме: «Духовно-нравственное развитие современного ребенка в социальных группах образовательного учреждения».

*Целью* эксперимента, проводимого в гимназии, является духовно-нравственное развитие школьника в образовательном учреждении.

*Задачами* по реализации эксперимента определены:

гармонизация отношений учащихся в социальных группах (классы, кружки, секции);

установление постоянной обратной связи с родителями и семьей школьника;

систематизация методической работы, направленной на повышение профессиональной квалификации учителей в сфере воспитания;

создание и поддержание духовно-нравственного ориентированного уклада жизни гимназии.

*Объектом эксперимента* установлен процесс развития современного школьника в образовательном учреждении.

*Предметом эксперимента* определено духовно-нравственное развитие современного школьника в социальных группах образовательного учреждения.

В процессе воспитания для педагога наиболее сложным становится выработать у школьника определенное отношение к моральной норме, желание следовать хорошему и противостоять плохому. Формирование чувств, их нормального развития имеет большое значение в воспитании эмоционально-положительного отношения к окружающим. Именно эмоциональная отзывчивость на радость и горе других людей составляет важнейшее звено духовно-нравственного развития человека, становится одной из специальных задач воспитания (И.А. Зимняя 2008. С. 5–15).

В учебно-воспитательном процессе гимназии особое значение придается ведению курсов «Основы религиозных культур и светской этики» и «Нароведение»; кружкам «Фольклорный», «Народные танцы»; элективному курсу «Культура делового общения»; реализации проектов по духовно-нравственному воспитанию гимназистов и программ дополнительного образования, направленных на развитие нравственных качеств личности.

Созданные условия позволяют педагогическому коллективу гимназии организовать экспериментальную работу по заявленной теме.

На первом этапе в гимназии была создана творческая группа учителей по формированию нормативно-правовой базы эксперимента, перспективному планированию на весь период работы на 2012–2015 учебные годы, разработке программы духовно-нравственного развития современного ребенка в социальных группах образовательного учреждения, заключению договоров о сотрудничестве с Калмыцкой Православной Епархией, Хурулом, с учреждениями дополнительного образования.

В эксперименте участвуют учащиеся 2–6 классов, на базе которых проведено психологическое диагностическое исследование: анкетирование «Нравственные понятия»; диагностика нравственной мотивации по методикам «Незаконченные предложения» и «Отношение к жизненным ценностям»; рисуночным тестам «Моя семья», «Мои друзья», «Моя гимназия».

Анализ ответов респондентов на вопросы *анкеты «Нравственные понятия»* показал следующее:

у учащихся 2–6 классов не вызвало затруднений понятие (слово) «добро», большинство учащихся имеют о нем четкое представление;

объяснение понятий «зло», «счастье», «милосердие» вызвало затруднения у половины учащихся;

гимназисты всех возрастов, раскрывая смысл слова «дружба» и имеющие при этом четкие представления о понятии, отмечали конкретные

проявления дружбы, такие как: «не бросает в беде», «помогают друг другу» (оказание поддержки, оказание помощи), «дружишь с детства до старости» (постоянство, много общего), «когда друг не предаст» (доверие), «когда есть друг и не хочешь, чтобы он уезжал» (чувство привязанности);

учащиеся пятых классов в понятие «дружба» включали такие трактовки, как «верность», «постоянство», «доверие», «общие интересы», «не бьют и не оскорбляют друг друга».

Результаты *диагностики толерантного поведения* (этики поведения) показали, что учащиеся не всегда реагируют позитивно на некоторые обстоятельства во взаимоотношениях со своими одноклассниками:

в ситуации «Когда я вижу кого-то из ребят в нелепой ситуации...» у 12% учащихся отмечается равнодушие, агрессия, легкомысленное отношение;

в ситуации «Если кто-то надо мной смеется, то я...» отмечается агрессия, разные способы психологического подавления у 33% учащихся;

в ситуации «Если я хочу, чтобы меня приняли в игру, то я...» отмечается давление, агрессия, хитрость у 10% учащихся;

в ситуации «Когда меня постоянно перебивают, то я...» отмечается отсутствие всякой реакции, агрессия, раздражение, угроза, давление у 32% учащихся;

в ситуации «Когда мне не хочется общаться с одноклассниками, я...» грубость, агрессия, неадекватность отмечают у 21% учащихся.

Результаты диагностики уровня *отношений учащихся к жизненным ценностям* представлены на рис. 1.

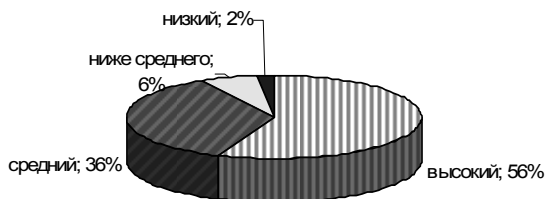


Рис. 1. Графическое изображение количественных результатов диагностики уровня отношений учащихся к жизненным ценностям

Основной состав учащихся (92%) демонстрирует позитивный уровень отношений к жизненным ценностям (уровни высокий и средний), что указывает на высокие приоритеты у учащихся общечеловеческих ценностей. Учащиеся отмечают, что наиболее важными для них ценностями в

жизни являются: здоровье родителей – 95%; иметь верного друга – 90%; быть человеком, которого любят – 73%; иметь доброе сердце – 72%; уметь сочувствовать и помогать другим людям – 68%. Такие желания, как «иметь много денег» (38%), «иметь самый современный компьютер» (28%), «иметь возможность многими командовать» (5%) и «иметь много слуг и ими распоряжаться» (5%), «иметь то, чего у других никогда не будет» (13%) оказались менее выраженными, чем указанные выше.

Результаты диагностики уровня *нравственной мотивации учащихся*, представлены на рис. 2.

Высокий уровень нравственной мотивации отмечен у 44% учащихся, средний – у 45% учащихся, низкий уровень – у 11%.

Основной процент учащихся (89%) показал позитивный (высокий и средний) уровень нравственной мотивации, например, в ситуациях:

«если кто-то плачет, то я пытаюсь ему помочь»;

«если я с другом буду играть в бадминтон и к нам подойдет, к примеру, мальчик лет 6–7, и скажет, что у него нет такой игры, то я пообещаю, что он может прийти с другом и поиграть в эту игру»;

«если кто-то в компании расстроился из-за того, что проиграл игру, то я объясню, что нет ничего страшного»;

«если, например, одноклассник на меня обиделся, то я подумаю о его чувствах и о том что я могу сделать в этой ситуации»

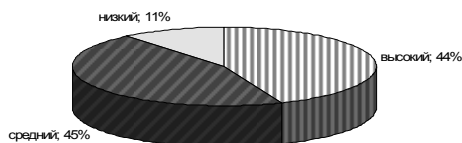


Рис. 2. Графическое изображение количественных результатов диагностики нравственной мотивации школьников 2–6 классов

Экспериментальная работа в гимназии осуществляется в соответствии с основными *направлениями деятельности по воспитанию духовно-нравственных качеств личности*. В каждом направлении деятельности в сфере духовно-нравственного развития и воспитания раскрывается система базовых национальных ценностей:

воспитание гражданственности, патриотизма, уважения к правам, свободам и обязанностям человека;

воспитание нравственных чувств и этического сознания;



воспитание трудолюбия, творческого отношения к учению, труду, жизни;

формирование ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни;

воспитание ценностного отношения к природе, окружающей среде;

воспитание ценностного отношения к прекрасному, формирование представлений об эстетических идеалах и ценностях.

Большую часть времени педагоги гимназии отводят совместной работе с родителями: просвещению семьи по вопросам воспитания, возрождению традиционного уклада жизни семьи и развитию семейных отношений.

В гимназии сложились добрые традиции ежегодного проведения Радонежских чтений с участием школ города, акций «Живи и помни», встреч со специалистами библиотек, знаменитыми людьми Республики Калмыкия (Григорием Кукарека, Тамарой Параевой, Валентиной Хулхачиевой, фольклорным ансамблем «Эрдём»). Гимназия сотрудничает со школьным музеем «История родной земли» с. Березовка Ростовской области.

Несомненно, важное место в воспитании гражданина России принадлежит урокам. Урок влияет на становление многих качеств личности, следовательно, учитель должен уметь четко и грамотно определять те цели и задачи, которых он хочет достичь. Большое значение имеет и правильное определение воспитывающего аспекта урока. Под него отбирается учебный материал, методы обучения, формы организации познавательной деятельности. Все эти составляющие должны быть направлены на формирование нравственных, патриотических, этических и других качеств личности. Традиционными стали музейные уроки, посвященные знаменательным датам, народным праздникам, истории родного края. Одним из самых основных музейных уроков является урок о С. Радонежском «Игумен земли Русской» с приглашением служителей Православной церкви. Цель – прикоснуться к «святая святых» – памяти: ведь «уроки прошлого» незаменимы для жизни в настоящем.

В ходе эксперимента принята модель социального партнерства гимназии с учреждениями и религиозными организациями и модель формирования системы духовно-нравственных ценностей.

Модель формирования системы духовно-нравственных ценностей нацелена на определение способов совершенствования работы по духовно-нравственному воспитанию школьников с учетом научных подходов, принципов и технологий.

Научные подходы	Принципы	Технологии
Системный	Научности	Способы и алгоритмы критического мышления
Компетентностный	Системности	Дебаты
Мотивационный	Гуманизации	Кейс-технологии
	Толерантности	Проектная деятельность
	Диалогичности	Исследовательская деятельность
	Открытости и прозрачности	Игра
	Ценностных отношений	Информационно-коммуникационные технологии

Предполагаемые результаты эксперимента в сфере духовно нравственного воспитания школьников гимназии прогнозируются как в краткосрочной, так и в долгосрочной перспективах.

Краткосрочные результаты: модель социального партнерства для решения проблемы формирования духовно-нравственных ценностей; учебно-методический пакет со систематизированными средствами обучения и воспитания; банк программ дополнительного образования художественно-эстетической и культурологической направленности; механизм вовлечения родителей в процесс духовно-нравственного развития и воспитания школьников; банк диагностического инструментария.

Долгосрочные результаты: система духовно-нравственного развития и воспитания в условиях гимназии и социума; духовно-нравственное оздоровление социума.

По итогам реализации эксперимента предполагаются также выступления с итогами работы в научной прессе и СМИ, совместные публикации педагогов и консультантов, разработки и защиты проектных работ, проведение региональной научно-практической конференции и издание методического пособия по духовно-нравственному развитию современного школьника в социальных группах образовательного учреждения.

Литература:

*Андреева Г.М.* Социальная психология. М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1988.

*Засимовский А.В.* Нравственное воспитание и учитель в современных условиях // Педагогика. 1998. № 7.

*Зимняя И.А.* Педагогическая психология. М.: Университетская книга; Логос, 2008.

## РАЗДЕЛ II

### ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ НА УРОКЕ И ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

#### Организация исследовательской деятельности учащихся начальной школы во время работы над проектом «Приспособленность животных к среде обитания»

*Бараева Лариса Владимировна, учитель начальных классов  
школы «Туран» при Учреждении «Университет Туран»,  
г. Алматы Республики Казахстан*

Все более актуальным в образовательном процессе становится использование в обучении приемов и методов, которые формируют умения самостоятельно добывать новые знания. В арсенале инновационных педагогических идей особое место занимает исследовательская деятельность, в основе которой лежит умение самостоятельно решать проблему.

Нужно начинать формирование основных навыков ведения научно-исследовательской и проектной деятельности уже в начальной школе. Безусловно, работу ученика второго класса еще нельзя назвать научным исследованием. Но, получая навыки исследовательской деятельности, ребята учатся ставить перед собой цель, определять задачи, высказывать предположения, наблюдать, задавать вопросы, классифицировать, давать определения понятиям, делать собственные выводы. Исследовательская деятельность способствует формированию у учащихся умений, необходимых в дальнейшей жизнедеятельности. Учебная-исследовательская деятельность – это совокупность действий поискового характера, ведущая к открытию неизвестных для учащихся фактов, теоретических знаний и способов деятельности.

Именно в начальной школе закладываются те умения, которые позволяют учащимся стать субъектом своей деятельности, развиваться способности самостоятельно получать информацию из разных источников, организовывать свою деятельность, успешно общаться со сверстниками и взрослыми.

Моя тема самообразования «Использование элементов проектного обучения на уроках познания мира» позволила мне определить цель работы: внедрить элементы исследовательской деятельности в учебный процесс младшего школьника, развивать творческую исследовательскую активность детей, стимулировать у детей интерес к биологии, географии.

Свою работу по организации исследовательской деятельности во время работы над проектом «Приспособленность животных к среде обитания» я начала совместно с учителем биологии нашей школы. Работа над проектом началась после изучения классификации животных. К этому времени каждый ученик уже знал особенности строения, питания, размножения, среду обитания млекопитающих, пресмыкающихся, земноводных, рыб, птиц, насекомых.

Мы провели диагностику изучения интересов и склонностей обучающихся. На основе полученных данных создан образ класса, была спланирована дальнейшая работа. Класс был разделен на группы, каждая из которых работала над своим исследованием:

1. Приспособленности животных к наземно-воздушной среде обитания.

2. Приспособленности животных к водной среде обитания.

3. Приспособленности животных к почвенной среде обитания.

Каждый ученик исследовал особенности животного, которое он выбрал сам.

Совместная работа в малых исследовательских группах предполагает:

единую цель и общий результат всех членов группы, поэтому вся группа заинтересована в выполнении задания каждым ее участником; индивидуальную ответственность каждого участника за выполнение отдельных заданий, которые взаимосвязаны между собой;

общее стремление действовать сообща, что стимулирует взаимопомощь;

равные возможности каждого в достижении успеха, означающие, что каждый участник вносит свой вклад в общее дело путем улучшения собственных результатов.

Главное в работе – заинтересовать детей, показать им значимость их деятельности, а также привлечь родителей к участию в школьных делах своего ребенка. Успех любой деятельности во многом зависит от ее четкой организации. Смысл учебного исследования заключается в том, чтобы помочь ученику пройти путь научного познания и усвоить его алгоритм. Опираясь на методику проведения детских исследований, можно выделить следующие основные этапы исследовательской деятельности:

*Определение темы и дидактических целей исследования.* На данном этапе мы определили актуальную тему исследования и конкретные цели:

познакомить учащихся с различными средами обитания организмов; выявить особенности приспособленности организмов к среде обитания;

приобретение учащимися новых знаний о биосфере;

приобретение учащимися навыков исследовательской деятельности и навыков работы в группе.

Методические задачи учебного проекта состояли в том, чтобы:  
изучить различные приспособительные особенности живых организмов, раскрыть механизм их действия, выявить их роль;  
рассмотреть на конкретных примерах приспособленность организмов к среде обитания;  
донести до детей необходимость бережного отношения к представителям животного мира;  
воспитывать чувство сопричастности и ответственности за природу.

*Постановка проблемных вопросов проекта.* На данном этапе работы формулировались вопросы, на которые в ходе исследования мы должны были получить ответ:

Как животные приспособились к жизни в разных условиях?

Универсальны ли эти приспособления?

Почему разнообразен животный мир?

*Проведение исследования.* В ходе основного этапа непосредственно проводилась работа самого исследователя-ученика под руководством учителя и при помощи родителей. В ходе работы над проектом «Приспособленность животных к среде обитания» была проделана большая работа:

исследование приспособленностей животных на уроках познания мира, литературного чтения, во время просмотра видеofilьмов и презентаций;

экскурсия в зоопарк, где ребята провели наблюдение за жизнью животных, делали видеозаписи;

работа в школьной библиотеке с различными источниками информации (книги, средства массовой информации, справочный материал, энциклопедии, словари);

выставка творческих работ учеников (сочинения, рисунки, фотографии, книжки-малышки);

своими руками ребята сделали кормушки для птиц и развесили их на деревьях. В кормушки насыпали крошки хлеба, семена, крупу и наблюдали за первыми посетителями – шустрыми синицами.

Важно на этом этапе дать больше самостоятельности, чтобы ребенок мог почувствовать радость от самостоятельно сделанных открытий, понять их значимость. Успех в работе закрепляет в сознании ребенка все удачные ступени деятельности, которые в дальнейшем будут использоваться как собственный опыт, а значит ребенок будет заинтересован в результатах своих действий и научится нести за них ответственность.

*Структурирование полученного материала, анализ информации, формулировка выводов, оформление результатов. Представление резуль-*

*татов исследовательской деятельности.* Ребята представили результат своей работы в разнообразных формах: отчеты (устные, письменные) с демонстрацией материалов в «Дневнике юного исследователя»); презентации; книги, сборники, книжки-малышки, плакаты.

*Завершающий этап исследовательской работы – ее защита.* Свои работы школьники представили во время открытого урока на городском научно-практическом семинаре «Формирование ключевых компетенций учащихся через применение интерактивных форм обучения». Во время демонстрации общей презентации выступала каждая группа ребят, рассказывая о результатах своего исследования. После выступления ребята «расселяли» животных на баннере (прикрепляли изображение животного в зависимости от приспособленности к необходимой среде обитания).

Однако на этом работа не закончилась. Ребята обратили внимание на «белое пятно» на баннере. Вскоре загадка была разгадана. Оказывается, существует еще одна среда обитания – живой организм (это может стать темой следующего исследования). Я рассказала ребятам о животных, которые ведут паразитический образ жизни.

Анализируя этапы реализации проекта, мы видим, что они дают возможность формирования и развития познавательной активности школьников. Работа над проектом способствовала повышению личной уверенности у каждого участника проекта, давая ему возможность почувствовать себя значимым, нужным, успешным, способным преодолевать проблемные ситуации.

В процессе нашей совместной исследовательской деятельности с детьми, родителями, коллегами получился проект, который можно использовать при изучении курса познания мира в начальной школе во время изучения материала о приспособленности живых организмов к условиям внешней среды, многообразии животного мира, при изучении тем, связанных с взаимоотношениями человека и природы. Проект содержит презентацию открытого урока, презентации учеников, красочные наглядные фотографии по теме, схемы, таблицы, красочный баннер, на котором обозначены виды сред обитания и «расселены» животные в зависимости от среды обитания, творческие работы (книжки-малышки, рисунки, сочинения). В проекте показаны некоторые формы приспособлений у животных, подчеркнут относительный характер приспособленности.

Таким образом, проектно-исследовательская деятельность – это реализация цели, принятой и осознанной учащимися. Она основывается на детской самостоятельности, поэтапном движении к цели, на конкретном творческом деле. Проект включает в себя совокупность исследовательских, проблемно-поисковых и креативных методов, направленных на самостоятельное достижение детьми задуманного результата, получение

продукта и его презентацию. Это метод педагогически организованного освоения ребенком окружающей среды, ее созидания и комфортного пребывания в ней, с сохранением при этом своего «Я», своего позитивного отношения к жизни.

### **Экспериментальные исследования на уроках русского языка в начальных классах**

*Вязьмина Эльвира Александровна, учитель начальных классов  
школы «Туран» при Учреждении «Университет «Туран»  
г. Алматы Республики Казахстан,*

Исследовательская работа предполагает научное изучение определенной темы. Исследовательский метод обучения – это организация поисковой, познавательной деятельности учащихся путем постановки познавательных и практических задач, требующих самостоятельного творческого решения.

Обучение школьников специальным знаниям, а также развитие у них общих умений и навыков, необходимых в исследовательском поиске, – одни из основных практических задач современного образования. Общие исследовательские умения и навыки включают в себя умение видеть проблемы, задавать вопросы, выдвигать гипотезы, давать определение понятиям, работать с книгой, с текстом, пользоваться компьютером и Интернет, проводить соответствующие возрасту эксперименты, представлять результат, доказывать и защищать свои идеи.

Активизируя интерес с применением задач и созданием проблемных ситуаций, у педагога появляется возможность способствовать самостоятельному развитию обучающимся исследовательских умений. Ниже приводятся примеры исследовательских заданий для уроков в начальной школе.

**Пример 1.** Тема: «Буква Ъ».

Цель: исследовать букву Ъ. Задача: сформировать умения в правописании слов с мягким знаком как показателем мягкости согласных и в роли разделительного между согласным и гласными. Раскрыть значение мягкого знака в написании слов.

На доске даны слова: *сирен..., лошад..., сосул...ка, крыл...цо, камен..., двер..., бол...шой.*

Учитель спрашивает: «Какая буква пропущена?». Из ответа дети формулируют тему урока. Выяснить, что дети знают по новой теме.

Учитель спрашивает: «Чему мы хотим научиться?». Цель урока определяют вопросы, поставленные учащимся: «Что обозначает **ь**?», «Где пишется **ь**?» «Какое значение имеет **ь**?»

На этапе «Как нам научиться», учащиеся вставляют пропущенную букву в словах, данных в начале урока. В словах *солови, мурави, скамя, листья, деревья, вороби, ручи* исправляют ошибки. Изменяют слова, вставляя **ь** – *угол, шест, брат, ест, банка*.

Учитель обращается к ученикам: «Как узнать, чему мы научились?». Школьники заполняют листы самооценивания: «знал», «узнал»; дополняют предложения: «**ь** обозначает..., отделяет..., от **ь** зависит....»

Исследовательская работа связана с желанием самих учащихся получить новые знания, достичь определенной цели, следовательно, никто другой так, как он, не оценит свой труд.

Развитию исследовательских умений способствуют вопросы, направленные на анализ текста, рисунков, заданий. Учитель, поощряющий исследования, постоянно задает универсальный вопрос: «Что интересного вы здесь заметили?», нацеливая детей на продуктивную деятельность, а не на припоминание ответа на конкретно поставленный вопрос.

Для формирования у младшего школьника основ культуры мышления и развития основных умений и навыков исследовательской деятельности можно использовать самые разные методики. Первая из них – развитие умений видеть проблему. Вторая методика – развитие умений задавать вопросы. Дети очень любят задавать вопросы, и если их от этого не отучать, то они достигают высоких уровней в данном искусстве. Третья методика – развитие умений давать определения понятиям. Используются приемы описания и сравнения.

С целью активизации познавательной деятельности учащихся на занятиях по исследовательской деятельности, с учетом соответствия материала возрастным особенностям детей, рекомендуется использование заданий на решение орфографических задач.

**Пример 2.** Тема: «Правописание окончаний глаголов».

Задание: вставить пропущенные буквы: *гон...т, сине...т, стел...т, та...л, кле...л, успоко...л, удар...л, слыш...м, начина...т, увид...л, обид...т, раста...т, пада...т, плач...т, стро...т.*

Учащиеся, пользуясь алгоритмом правописания безударных личных окончаний глаголов, вставляют окончания и делают вывод о том, что нужно знать, чтобы правильно написать гласную в окончании глагола.

**Пример 3.** Тема: «Правописание слов с безударными гласными».

Прочитайте. Исследуйте запись: *В...сной р...ка вышла из б...регов. В...да зал...ла весь луг. По р...ке поплыли б...льшие льдины. Здравствуй, в...сна!*



Учитель спрашивает: «Что прочитали?» (Текст). «Как вы определили, что это текст?» (Несколько предложений связанных по смыслу, на одну тему). «Какова тема?» (Весна). «Какие предлагаете задания по работе с текстом?» (Вставить пропущенные буквы; подобрать проверочные слова; озаглавить текст). «Озаглавьте текст». («Весна», «Приход весны» и т.д.). «Запишите текст, вставляя пропущенные буквы, устно подбирайте проверочное слово, выделите орфограмму» (Проверка. Рефлексия. Взаимоконтроль). «Что помогало правильно записать слова с пропущенными буквами?» (Правило проверки).

Для создания проблемной ситуации на уроке нужно поставить учащегося перед необходимостью выполнения такого задания, в котором особое место будет занимать неизвестное.

**Пример 4.** Получение нового знания по результатам исследования исходных данных.

Тема: «Ударение». На доске записаны слова: *пропасть, замок, кружки, стрелки, белки, мука, плачу, полки*. Учитель просит в один столбик записать слова, где ударение падает на первый слог. В другой – те, где ударение падает на второй слог. Учащиеся зачитывают свои ответы, и тут оказывается, что одни и те же слова записаны в оба столбика. Обсудив ситуацию, дети приходят к выводу, что ударение может изменить смысл слова и каждый из вариантов записи – правильный.

Тема: «Сложные слова». На доске записано слово *снегопад*. Нужно в нем выделить корень. Возникают различные мнения. На основе словообразовательного анализа дети приходят к новому для них способу выделения корня (в сложных словах).

Тема: «Перенос слов». Учитель говорит, что сегодня на уроке дети будут учиться переносить слова, и просит подумать, зачем и как это делают. Идеи детей и учителя записываются на доску. Все вместе приходят к выводу: для того чтобы правильно перенести слово, нужно уметь правильно разделить его на слоги.

Тема: «Парные звонкие и глухие согласные на конце слова». Учитель говорит: «У дороги дуб. Какое последнее слово? Какие звуки мы слышим, произнося слово [дуп]? Посмотрите, как пишется это слово. Сравните с его звуковым составом. Возникает необходимость проверки парного согласного и выведения правила правописания парного согласного на конце слова.

**Пример 5.** Тема: «Непроверяемые безударные гласные».

Много проблем возникает у младшего школьника при работе со словами, имеющими непроверяемые написания. Нужно так организовать работу, чтобы ученик сам нашел материал, который привлечет его внимание и будет способствовать прочному запоминанию трудных слов. Следует ак-

тивно включать учащихся в поисковую, познавательную деятельность, чтобы они стали способными к саморазвитию.

Слово не дается в готовом виде, оно составляется из букв, расширяется с помощью символов, шифров. Это развивает логическое мышление, пространственное воображение, речь, наблюдательность детей, оживляет урок, повышает интерес к предмету.

Затем идет апись слова «с пропуском» в книжечку-словарик (постановка орфографической задачи). После этого переходим к зрительному образу слова. Ассоциативный метод здесь очень целесообразен. Орфограмма увязывается с ярким образом, благодаря этому прочно запоминается нужная буква.

Исследование слова учащимися в творческих группах (толкователи, мыслители, этимологи, писатели, языковеды) проходит по заданному плану-алгоритму решения орфографической задачи:

- 1 – предъявление слова и связанных с ним ассоциаций;
- 2 – определение лексического значения слова по толковому словарю С.И. Ожегова, В.И. Даля или другому источнику;
- 3 – обращение к истокам слова (этимологическая справка);
- 4 – подбор однокоренных слов и наблюдение над единообразным написанием корня;
- 5 – составление словосочетаний;
- 6 – подбор синонимов и антонимов;
- 7 – поиск предложений в произведениях художественной, научно-популярной литературы, заучивание стихотворений со словом с непроверяемым написанием;
- 8 – неоднократное правильное написание слова с выделением непроверяемой буквы другим цветом для лучшего запоминания.

Как же сделать уроки русского языка увлекательными, творческими и высокоэффективными, чтобы у каждого ребенка была возможность проявить свою фантазию, творчество и испытать чувство победы над ошибками в трудных словах? Для этого используются:

загадки, ребусы, шарады, задачи-шутки, логические задания на развитие творческих способностей;

игровые моменты, связанные с введением в ход урока сказочных героев Почемучки и Поисковичка (помоги задать вопрос, изучить, рассмотреть, исследовать, описать и т.д.);

игры-исследования и ролевые игры (если б я был строителем, поваром, учителем и т.д.);

игры-путешествия.

Целенаправленная, систематическая, умело организованная поисковая деятельность повышает орфографическую грамотность учащихся, спо-

существует развитию интереса к урокам русского языка, углублению знаний о языке.

## **Исследовательская работа на уроках познания мира в начальных классах**

*Гадаева Оксана Васильевна*, учитель начальных классов  
школы «Туран» при Учреждении «Университет Туран»  
г. Алматы Республики Казахстан

Современный этап требований к содержанию образования – это переход от информационно-объяснительной технологии обучения к деятельности развивающей, формирующей широкий спектр личных качеств учащихся, предполагающей готовность ученика самостоятельно решать важные проблемы. Конечно, в начальных классах ученик действует вслед за учителем и совместно с учителем, решает проблемы небольшие, но осознаваемые в логике научного исследования.

Познание мира – это один из самых сложных и в то же время интересных предметов в начальной школе. Сложен он потому, что охватывает изучение многих областей окружающего мира. Интересен этот предмет тем, что дает учащимся возможность наблюдать, экспериментировать, организовывать поисковую деятельность. Как большинство учителей начальных классов, я думаю о том, как активизировать деятельность учащихся на уроках познания мира. В своих поисках я обратилась к исследовательскому методу, решив вводить на уроках практику проведения экспериментов и опытов с первого класса. Это способствует восприятию учениками исследовательской деятельности как важной составляющей части образовательного процесса.

В организации исследовательской деятельности на уроках познания мира были определены основные задачи:

формирование потребностей и заинтересованности в знаниях об окружающем мире, стремления к практическому взаимодействию с живой природой;

организация исследовательской деятельности, обеспечивающей переход от наблюдения к эксперименту; самостоятельное обобщение учащимися результатов проделанной работы, руководствуясь навыками синтеза и анализа информации.

Организация исследовательской деятельности учащихся – одно из важных условий развития познавательной активности. Ребенок по своей природе – исследователь. С первого класса на уроках познания мира дети

проявляют любознательность, стремление к поиску и эксперименту. Поэтому системный интерес к исследовательской деятельности, на мой взгляд, можно вызвать следующими моментами:

закрепить в сознании ребенка устойчивое представление о том, что любая тема изучения пригодится в жизни каждому;

не только давать знания, но и сталкивать учеников с проблемами, решение которых требует обращения к дополнительной литературе;

ставить привлекательные цели, вызывать удивление интересными фактами.

Уроки-исследования способствуют обучению постановки проблемных вопросов, исследовательских задач, проведению экспериментов. Учащиеся понимают особенности эксперимента как метода научного познания, различия между качественными и количественными методами познания природы; имеют представление о роли измерений в изучении объектов и явлений природы, о единицах измерения массы, объема, температуры. Школьники убеждаются в объективности и достоверности знаний, полученных в эксперименте; оценивают роль качественных и количественных методов в естественнонаучном познании. Учащиеся умеют формулировать гипотезы, самостоятельно планировать, проводить и описывать мини-исследования, проводить наблюдение и научно его описывать (качественно и количественно), а также точно оформлять результаты лабораторной работы.

Например, работа на уроке познания мира в третьем классе по теме «Вода. Свойства воды» организуется по типу работы «научных лабораторий». Проведение простых опытов-манипуляций с водой сопровождается беседой, которую инициирует учитель: «Что произойдет с водой, если ее вылить из посуды? Что будет происходить с водой, если наклонить эту поверхность? Можно ли воду перелить из одного сосуда в другой? Во всех этих случаях проявляется одно и то же свойство воды. Какое? Сделайте вывод».

Успех выполнения поставленных задач формирует положительные эмоции и интеллектуальную радость. Важно правильно ввести ребят в проблемную ситуацию, адаптировать к учащимся класса, заинтересовать, используя различные приемы и способы. Поэтому можно сформулировать следующую гипотезу: необходимо развивать активность учащихся на уроках познания мира, так как окружающая реальность оказывает огромное влияние на формирование личности и человека.

Собственная исследовательская практика призвана расширять кругозор ребенка и развивать его познавательные способности. Включаясь в процесс самостоятельной добычи и обработки новой информации, ребенок не только приобретает новые знания, но и осваивает механизмы их само-

стоятельного получения. Об уровне их развития можно судить по изменению характера познавательной деятельности ребенка в сторону повышения степени самостоятельности. В ходе работы над проектом следует уделять особое внимание формированию и развитию у детей специальных умений и навыков, необходимых в исследовательском поиске. Уровень их сформированности можно оценить по проявляемым детьми умениям: видеть проблемы, ставить вопросы, выдвигать гипотезы, планировать и проводить наблюдения и эксперименты, высказывать суждения, делать умозаключения и выводы, аргументировать (защищать) свои идеи и т.п.

При подготовке к проведению открытого урока в третьем классе по познанию мира, тема которого «*Красная Книга Казахстана*», предлагаю учащимся проблемную ситуацию «Мы получили сообщение о сокращении многих видов животных и растений». Это вводит в проблему: деятельность человека часто приводит к гибели животных и растений, нарушает баланс в природе. Дети разделились на три творческие группы: «Активисты движения Greenpeace», «Экологи Казахстана» и представители «Союза охотников Казахстана». Каждая группа, проведя «мозговой штурм», определила для себя цель и стратегию (примерный план действий). Данный экологический проект должен был способствовать формированию творческой основы исследовательской деятельности. Очень важно создание благоприятной атмосферы для самореализации каждого ребенка. Учитель должен выступать в роли куратора, направляя самостоятельную деятельность ребят на познание окружающего мира, обучая взаимодействию с окружающей средой, оказывая консультационную помощь. В процессе подготовки проектов ребята обращались к различным источникам информации (книги, газетные статьи, журналы, Internet). В эту работу были вовлечены родители учащихся. Исследовательская работа сблизила их с детьми: вместе они искали информацию, помогали провести несложные опыты, подготовить презентацию. Работа над этим проектом получилась очень интересной и увлекательной.

В прошедшем учебном году была проведена работа над различными проектами: «*Мой город*», «*Моя семья*». В ходе работы над проектами дети вместе с родителями еще раз вспомнили интересные места в Алматы, театры, музеи, которые они посетили. Цель проекта «Моя семья» – развитие чувства собственной исторической сопричастности своему роду, создание родословной. Идея данного проекта состояла в том, чтобы собрать исторический материал о своих родственниках до четвертого поколения и составить генеалогическое древо своего рода, используя для этого систематизированный по предложенной схеме материал, включая найденные фотографии, иллюстрации.

Организация исследовательской деятельности на уроках познания мира важна потому, что формирует у ребенка способность видеть проблемы, стимулировать креативность, гибкость и продуктивность мышления, высокую концентрацию внимания, способность к самооценке. Кроме того, в ходе работы над проектами дети учатся правильно распределять время, анализировать собственные действия, проводить опросы, обрабатывать информацию, защищать результаты своей работы.

### **Проектно-исследовательская деятельность на уроках математики в начальной школе**

*Гордеева Наталья Ивановна, учитель начальных классов  
СОШ № 6 г. Котово Волгоградской области*

«Мало знать, надо и применять. Мало очень хотеть, надо и делать!». Человек в современном обществе – это человек, не столько вооруженный знаниями, сколько умеющий добывать знания, применять их на практике и делать это целесообразно. Обилие разнообразной научной информации в различных областях, ее динамичное изменение делают невозможным в рамках школьной программы изучение всех предметов, в том числе и математики, в полном объеме.

Возникает необходимость выйти за рамки сложившихся традиционных подходов, работать в режиме, побуждающем к поиску новой информации, самостоятельной продуктивной деятельности, направленной на развитие критического и творческого мышления школьника.

Задача учителя – помочь ученику стать свободной, творческой и ответственной личностью. Проектно-исследовательский подход дает новые возможности для решения этой задачи, поскольку этот метод характеризуется высокой степенью самостоятельности, формирует умения работы с информацией, помогает выстроить структуру своей деятельности, учит обобщать и делать выводы. А самое главное – помогает учиться не только ученику, но и учителю.

Изучение различных источников помогло найти отправные точки в осуществлении проектно-исследовательской деятельности и систематизировать свою работу. В соответствии с реальной ситуацией выделены наиболее значимые для автора статьи позиции. Это: 1) активная мыслительная деятельность; 2) самостоятельное приобретение знаний; 3) умение работать с источниками информации; 4) поиск рациональных способов решения задач; 5) сотрудничество; 6) поэтапное формирование навыков.

Формирование проектно-исследовательских умений строится на базе общеучебных умений, начинается с развития специальных навыков по предмету. Поэтому важно определить, на каком уровне первоначально находятся учащиеся.

Традиционная классификация умений предполагает: организационные умения; информационные умения; коммуникативные умения; интеллектуальные умения. Последние включают мыслительные операции, специальные математические умения, проектно-исследовательские умения (постановка задач, выдвижение гипотез, выбор методов решения, построение алгоритмов, анализ результатов деятельности).

В практике работы мною используются технологии дифференцированного обучения и информационно-коммуникативные технологии, что помогло органично включить метод проектно-исследовательской деятельности в общую систему работы. Структура формирования общих и специальных умений и навыков, приобщение школьников к началам проектно-исследовательской деятельности включает в себя урок, внеклассную работу и дополнительное образование.

Процесс обучения началам исследования представляет собой поэтапное, с учетом возрастных особенностей, целенаправленное формирование всех компонентов исследовательской культуры школьника.

Рассматриваются **три этапа формирования проектно-исследовательских умений.**

*Первый этап – диагностический.* Цель первого этапа – это ориентация ребенка на успех. Соблюдения принципа добровольности выбора области и темы исследования позволяют выйти на индивидуальную траекторию развития ученика. Уровень субъектных отношений помогает уйти от традиционной схемы, в которой ученик и учитель разведены по разные стороны (обучающий и обучаемый, говорящий и слушающий, проверяющий и проверяемый). Возникают иные связи: «коллега–коллега», «консультируемый–консультант», основанные на личностном общении педагога и ученика. Зачастую именно эта работа помогает в дальнейшем раскрепоститься ученику на уроке, преодолеть трудности общения с учителем и товарищами.

Первый, подготовительный, этап позволяет выявить уровень сформированности общих учебных навыков и умений учащихся – организационных, интеллектуальных, информационных, коммуникативных. В перечень умений для диагностики включены также те, которые представлены в таблице с указанием числа учащихся, ими обладающих, и проиллюстрированы на диаграмме.

**Количественные показатели сформированности учебных умений и навыков учащихся на уроках математики, число чел.**

Учебные умения и навыки учащихся							
1. Работать со справочной литературой	2. Обрабатывать информацию	3. Выделять главное	4. Систематизировать материал	5. Работать в группе	6. Работать в паре	7. Планировать	8. Анализировать свою деятельность
27 чел.	25 чел.	23 чел.	19 чел.	30 чел.	30 чел.	19 чел.	26 чел.

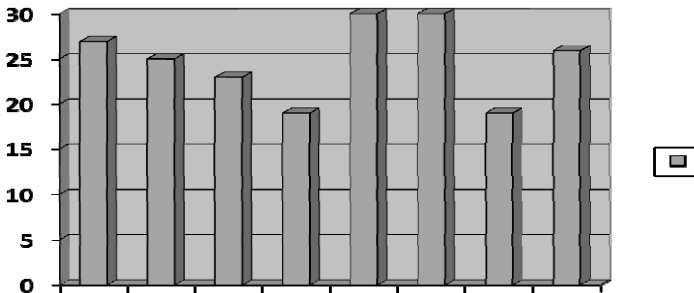


Рис. Графическое изображение сформированности умений и навыков учащихся на уроках математики

Для проверки сформированности умений используются возможности урока. Делается это с помощью наблюдения, самостоятельных работ с использованием стандартных и нестандартных заданий. Учащимся на уроке предлагаются небольшие исследовательские задания, задания практической направленности. По результатам анализа проделанной работы делается вывод о готовности школьников участвовать в проектной деятельности на своем уровне. На основе полученных данных прогнозируется уровень самостоятельности данной группы учащихся и осуществляется планирование дальнейшей работы.

*Второй этап – практический.* Он знаменует собой непосредственный выход учащихся на проектный уровень. Его первая задача – познакомить учащихся с общими требованиями к подготовке, выполнению и оформлению учебно-исследовательской работы: сообщения, исследования, проекта. Информация доводится до учащихся в форме сообщения или кон-



сультации. Даются теоретические знания, рекомендации; приводятся образцы примеров, соответствующих уровню самостоятельности учащихся. Вторая задача этого этапа – упражнение и тренировка, создание небольших локальных проектов, например: «Закономерности числового ряда», «Загадочные числа». Чаще всего это домашние задания в нестандартной интерпретации: сообщение по теме с использованием дополнительной литературы в виде презентации, поиск информации по заданной теме в дополнительной литературе, обработка данной информации и представление в виде таблиц, схем, чертежей, алгоритмов.

Выполнение проекта проходит в соответствии с тремя уровнями самостоятельных умений учащихся.

Первый уровень (второй класс). Учащиеся выполняют проект в рамках внеклассной работы по предмету под непосредственным руководством учителя на конкретном математическом или историческом материале. Проект реализуется в рамках коллективной работы, не содержит глубоких исследований и математических выкладок. Скорее всего, он носит информационный характер. Работа основана на использовании нескольких источников, иногда бывает достаточно одного. Это могут быть темы о великих математиках, об открытиях, интересных фактах. Реализованные темы проектов последних двух-трех лет во втором классе:

«Великие математики Древнего мира». Знакомство с великими математиками Древнего Мира.

«Число». Учащиеся изучают популярную литературу и готовят сообщение по темам: «История счета», «Римская нумерация», «Магические числа», др.

«Зачем нужна математика». Проект представляет мини-исследование по социальным вопросам с использованием опросов, анкет, построением диаграмм при оформлении результатов и служит знакомству с методами исследований, способами оформления результатов.

Второй уровень (третий класс). Учащиеся самостоятельно изучают математический материал. Тема проектной работы совпадает с тематикой учебной деятельности. Урок дает азы, опору коллективной проектной работе, которая в свою очередь расширяет, углубляет знания урока. Материал выходит за рамки учебника. Растет уровень самостоятельности учащихся в реализации всех этапов проекта. Результат может быть представлен на уроке обобщения, систематизации знаний. Создается презентация. Реализованная тема проекта в третьем классе:

«Загадочные числа». Обобщение понятия числа. Знакомство с разными системами счисления. Нахождения корня уравнения. Создание комплекта наглядных пособий по теме.

Третий уровень (четвертый класс). Учащиеся выполняют проектно-исследовательскую работу на высоком уровне самостоятельности: постановка цели, планирование, поиск и обработка информации, согласование и консультирование в группе, создание продукта деятельности и его представление. На этом этапе определяются учащиеся, способные самостоятельно выполнить индивидуальную исследовательскую работы по математике или в другой области знаний. Проекты представляются на фестивале или итоговом занятии курса по выбору с использованием компьютерной версии презентации.

*Третий этап – заключительный.* Цель этапа – анализ деятельности, мониторинг результатов. На этом этапе выявляется, что дает проектно-исследовательская деятельность ученику и учителю.

Проектно-исследовательская деятельность, с точки зрения учащихся, – это возможность самостоятельно создать интеллектуальный продукт, максимально используя свои возможности. Это деятельность, позволяющая проявить себя, попробовать свои силы, приложить свои знания, принести пользу и публично показать результат, самоутвердиться. Проектно-исследовательская деятельность, органично сочетаясь с другими технологиями и методиками, привела к определенным результатам. Получают развитие общие умения учащихся, а главное – проектно-исследовательские умения: постановка задач, выдвижение гипотез, выбор методов решения, построение обобщений и выводов, анализ результата. Учащиеся получают представление об общих требованиях к подготовке, проведению и оформлению учебной работы. Они учатся оформлять проекты в виде презентаций в устной форме и на электронных носителях.

По результатам учебно-исследовательской деятельности учащиеся получают готовый продукт: наглядное пособие, тематический справочник, электронную презентацию. Повышается уровень проектных и исследовательских работ, расширяется их тематический диапазон. Учащиеся, выполнившие работу по математике, с успехом реализуют свой опыт в другой предметной области.

Уроки с применением проектов детей более интересны и познавательны для учащихся. В результате анализа собственной педагогической деятельности у учителя формируется вывод о преимуществах проектного метода. Для учителя проектно-исследовательская деятельность – это средство, позволяющее создать наилучшую мотивацию самостоятельной познавательной деятельности, это получение удовлетворения от поиска новых форм работы, их реализации. Ограниченный временными рамками урок органично переходит во внеурочную деятельность. Реализация проекта позволяет систематизировать знания учащихся по важным темам курса. Метод проектов ставит учителя в позицию сотрудничества с учащими-

ся. Проектно-исследовательская деятельность позволяет выявить творческие способности учащихся, их деловые качества.

Используя в большей степени коллективную или групповую проектно-исследовательскую деятельность, наглядно проявляются дополнительные преимущества:

экономия времени за счет взаимного объединения усилий всех учащихся с целью получения более полного результата;

создание комплекса обобщенных учебно-методических материалов по учебным темам для дальнейшего использования на уроках и во внеклассной работе.

Таким образом, проектно-исследовательская деятельность учащихся помогает развитию важнейших компетенций для современной жизни: брать на себя ответственность, владеть навыками взаимодействия с окружающими людьми, уметь работать в группе, владеть устным и письменным общением, работать с компьютером по теме проекта.

Используя метод проектов в течение нескольких лет, я увидела, как меняется отношение ребят к одному из самых сложных предметов школьной программы. За скучными формулами и схемами мы с учениками открыли целый удивительный мир. Ребята поняли, что математика существует не только на бумаге, она присутствует в архитектуре, в живописи, в музыке, в окружающей нас природе, в домашнем быту.

### **Развитие познавательной активности посредством исследовательской деятельности на уроках и во внеурочное время в начальной школе в рамках реализации ФГОС**

*Каныгина Любовь Васильевна, учитель начальных классов  
СОШ № 1 г. Котово Волгоградской области*

Обучение путем исследований в современной образовательной практике рассматривается как один из эффективных способов познания окружающего мира ребенком. Современный мир меняется очень стремительно, и становится очевидным, что умения и навыки исследовательского поиска требуются не только научным работникам, они необходимы каждому человеку.

По мнению ученых, детская потребность в исследовательском поиске обусловлена биологически. Всякий здоровый человек рождается исследователем, и постоянно проявляемая исследовательская активность – его нормальное состояние. Именно это стремление к познанию через исследование и создает условия для исследовательского обучения. Дети уже по

природе своей исследователи. С большим интересом они участвуют в самых разных исследовательских делах. Особенно характерно это для одаренных детей. Неутолимая жажда новых впечатлений, любознательность, постоянно проявляемое желание экспериментировать, самостоятельно искать истину распространяются на все сферы жизнедеятельности.

Может ли образовательная деятельность быть другой? Положительный ответ на этот вопрос давно найден детской психологией и педагогикой. Решение это выглядит удивительно просто: обучение должно быть проблемным, оно должно содержать элементы самостоятельной исследовательской практики. Организовывать его надо по законам проведения научных изысканий, строиться оно должно как самостоятельный творческий поиск. Тогда обучение уже не репродуктивная, а творческая деятельность, тогда в нем есть все, что способно увлечь, заинтересовать, пробудить жажду познания.

Ребятам интересен сам процесс работы: наблюдения, расчеты, эксперименты, сравнение полученных результатов. Все это помогает совершить открытие. Именно в процессе активной исследовательской деятельности младших школьников формируются ключевые компетентности, столь необходимые для продолжения обучения в старшей школе.

Чаще всего вопрос, который я себе задавала в начале работы с детьми в направлении исследовательского обучения, был таков: «С чего и как начать?» Ведь практика показывает, что одним из самых сложных этапов учебно-исследовательской работы с детьми в методическом отношении является момент первичного включения учащихся в собственную исследовательскую практику. Первый шаг в этом деле, как и во многих других – самый трудный. Педагог должен помочь ребенку, активизируя его поисковую активность.

В младших классах первичное включение детей в практику исследовательского обучения осуществляется во вторых, третьих и последующих классах. Я использую несколько несложных, но **эффективных способов** включения учащихся в самостоятельную исследовательскую деятельность.

*Экскурсии.* В ряду эффективных путей активизации исследовательской, поисковой активности школьников традиционно особое место занимает экскурсия: ведь «лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать». Еще в начале XX в. экскурсия рассматривалась как постоянный спутник исследовательского метода обучения. Экскурсия позволяет изучать самые разные объекты в их реальном окружении, в действии, дает бесконечно большой материал для собственных наблюдений. В ходе работы я активно использую эту форму организации. Экскурсия служит стартовой площадкой для детских исследований, дает мощный импульс детскому мышле-

нию, позволяет увидеть множество интересных проблем для собственных изысканий.

Уже стал традиционным в моих классах проект «Моя малая Родина – Котово». Цель этого проекта – собрать и проанализировать информацию об истории нашего города, поделиться полученными знаниями с другими и пробудить у наших сверстников ответственность за сохранение памяти о прошлом своего народа. По составленному экскурсионному маршруту дети посетили памятные места города, центры духовности и патриотизма – краеведческий музей, Михайло-Архангельскую церковь, парк культуры, школьный музей.

*Методика «Продолжи исследование».* Данная методика позволяет включать в собственное исследование даже самых малоактивных детей. Выписываются из научно-популярных книг, журналов, газет, энциклопедий, словарей отрывки статей, можно по определенной тематике, затем немного редактируются для того, чтобы они лучше воспринимались детьми. Предлагается задание продолжить работу в направлении, указанном в отрывке. Отрывок выступает в данном случае как площадка для старта детских исследований. Дети должны проявить креативность и собрать как можно больше материала, продолжая мысль. Творческая задача педагога заключается в том, чтобы предлагать детям таким образом материал для исследования, учитывать их индивидуальные особенности и интересы. После того, как работа заканчивается, в классе заслушивается каждый ученик и обсуждаются доклады. Тому, чей доклад признается лучшим, предлагается выступить в роли научного редактора сборника научных трудов класса. Научный редактор собирает работы у всех учащихся и помогает каждому довести их до уровня «публикаций». Победители представляют свои работы на конкурсы творческих исследовательских работ.

Приведу пример самостоятельного исследования. Во втором классе на уроке математики при изучении темы «История возникновения цифр и чисел» всем учащимся было предложено начать исследование по содержанию отрывка: «В Венгрии нулю был поставлен памятник. В центре Будапешта, неподалеку от одного из красивейших мостов, установлено каменное изваяние нуля. Цифра «0» и две буквы означают...». Это задание вызвало небывалый интерес, активизировало детей. Ребята, используя все методы исследования, частично с помощью родителей, собрали необходимую информацию и выполнили работу.

*Экспресс-исследования.* Эта форма организации предполагает массовое участие детей – и одаренных, и тех, кто не может быть отнесен к этой категории. Суть ее сводится к тому, что дети оперативно проводят кратковременные исследования по предложенной педагогом тематике. Например, третьеклассники получали индивидуальные задания для проведения ис-

следований по природоведению: исследовать, какие птицы живут в окрестностях школы, какие растут деревья, выявить основные признаки зимы, наблюдаемые в природе, как зимуют травы, как ложится снег, какие насекомые живут на территории школы, как и почему люди прокладывают тропинки по территории и т.п. Возможны не только эмпирические (построенные на наблюдениях и экспериментах), но и теоретические и, конечно же, фантастические экспресс-исследования. Для этого надо лишь обозначить круг проблем для сбора материала и, не затягивая время, включить детей в работу. Например, для проведения фантастических исследований можно предложить темы: «Архитектура будущего», «Неземные цивилизации», «Фантастические рассказы».

Теоретические экспресс-исследования технически сложнее, однако в плане обучения они очень продуктивны, и их легко можно привязать ко всем основным традиционным предметным дисциплинам.

*Исследование словарного слова, фразеологизмов и текста.* На уроках русского языка организую все три вида такого исследования.

Исследование словарного слова проводится в несколько этапов по определенному плану. Первый этап – подготовительный (выбор темы – формулирование целей – составление плана исследования). Второй этап – основной (сбор материала – обобщение полученных данных). Третий этап – заключительный (представление результатов исследования – обмен мнениями).

На первом этапе определяется область исследования, например, какое-то словарное слово. Формируются цели и задачи под руководством учителя, например: анализ значения и происхождения слова, наблюдение над единообразным написанием в различных формах, над функционированием слова в речи и т.д. Вместе с учителем выбираются приемы и способы, которыми будут пользоваться исследователи: наблюдение, сравнение, выделение главного, анализ и синтез и т.д. Исследование проводится по заданному плану:

1. Знакомство со словом. Дети знакомятся со словом в занимательной форме (ребусы, загадки, лото, рисунки, кроссворды, противопоставления, нахождение общих или частных понятий, выделение лишнего, вычленение из пословиц и поговорок, определение слова по его лексическому значению и др.). Проводится звуковой анализ, анализ написания слова.

2. Этимологическая справка. Содержит информацию о происхождении слова.

3. Толкование лексемы. Иллюстрация. Помогает понять значение слова. Учащиеся дают лексическое значение изучаемому слову, а затем сравнивают с определением у мастеров слова В.И. Даля, С.И. Ожегова.

4. Однокоренные слова. Проводится наблюдение над единообразным написанием однокоренных слов. Ребята подбирают однокоренные слова к новому словарному слову или составляют однокоренные слова по определенной схеме.

5. Пословицы, поговорки и загадки. Использование этого материала позволяет вести наблюдение над функционированием слова в русской речи. Дети находят пословицы, поговорки, загадки с изучаемым словом.

6. Синонимы, антонимы, фразеологизмы. Работа с этим материалом предполагает образование у учащихся некоторых лексикологических представлений, формирование понятий, а также делает речь богаче, ярче и интереснее. Школьники подбирают синонимы, антонимы к словарному слову.

7. Словосочетания. Учащиеся придумывают разные виды словосочетания: существительное + прилагательное; глагол + существительное в косвенном падеже; глагол + наречие и др.

8. Предложения, тексты. Практический материал, позволяющий вести наблюдение над функционированием слова в устной и письменной речи. Учащиеся предлагают стихи, рассказы, статьи.

На втором этапе учащиеся работают с научной и художественной литературой, сопоставляют свои знания с данными научного источника, отбирают наиболее интересный материал, структурируют собранный материал, отбирают главное и второстепенное. Для работы дети используют различные словари: толковые, синонимов, антонимов, иностранных слов, крылатых выражений; сборники загадок, пословиц и поговорок и другие источники, например, «Толковый словарь живого великорусского языка» В.И. Даля, «Толковый словарь русского языка» С.И. Ожегова.

Третий этап – заключительный. Это этап представления результатов исследования или этап защиты проекта. Докладчик старается изложить суть исследования точно, ярко, доходчиво, используя все свои достижения. А теплый прием товарищей вселяет уверенность и желание провести новое исследование.

В образовательном стандарте начальной школы подчеркивается важность самостоятельной исследовательской и практической деятельности учащихся, направленной, в том числе, и на освоение базовых понятий, необходимых для успешного освоения естественных наук в средней и старшей школе. Школьник, завершивший обучение начальной ступени образования, должен уметь проводить эксперименты с помощью учебного лабораторного оборудования. Так, например, работая над проектом «Рукотворная радуга» учащиеся совершили экскурсию в кабинет физики. При помощи призмы и луча света они наблюдали появление

разноцветного спектра. А в кабинете биологии в рамках проекта «Влияние зубной пасты на состояние зубов» под микроскопом рассматривали и сравнивали зубной налет до чистки и после чистки зубов.

Современный урок в начальной школе будет радостным и интересным, если он, активизируя творческие и познавательные силы учащихся, расширяя кругозор, ставит их перед принятием самостоятельного решения. Ребенку гораздо легче изучать науку, действуя подобно ученому, проводя собственные исследования, чем получать кем-то добытые знания. Дети вовлечены в интересную поисково-исследовательскую деятельность. В результате вовлечения ребенка в исследовательскую деятельность происходит развитие познавательной потребности и потребности в творческой деятельности, повышается уровень самостоятельности при поиске и усвоении новых знаний, т.е. формируются общие умения и навыки учебной работы: познавательные, практические, организационные. Учащиеся учатся наблюдать, давать определения и понятия, пользоваться различными источниками для нахождения информации, планировать, делать вывод, самостоятельно обрабатывать отобранный материал, представлять результаты своей работы. Исследования представляются в различных формах. Это может быть и электронная презентация, и рисунок, и схема, и записка, и фоторепортаж, и устное сообщение.

### **Организация эксперимента по выращиванию соляных кристаллов в домашних условиях**

*Кручинина Ирина Викторовна, учитель начальных классов  
СОШ № 6 г. Котово Волгоградской области*

Такими популярными детскими забавами, как пластмассовые конструкторы и кубики, уже никого не удивить, а тем более малышей, фантазия которых во многом превосходит взрослую. Порой единственный способ порадовать ребенка – показать ему настоящее чудо, например, выращивание кристаллов в домашних условиях. Ребенок своими глазами увидит, как буквально на глазах будут созданы новые кристаллические структуры. Дети тянутся к знаниям, но маленькими физиками и химиками не рождаются – ими становятся, если возникает интерес к науке.

На занятиях спецкурса «Слово о малой Родине» дети заинтересовались соляной дорогой, проходившей в прошлом через г. Котово. Они с удовольствием слушали рассказ о чумаках-солевозах и их труде, нашли много дополнительной информации о соли. Узнали, что при испарении со-



ленной воды образуются кристаллы. Так возникла идея вырастить кристаллы в домашних условиях. В результате получился проект «Поваренная соль: интересные факты, домашние эксперименты».

Наш эксперимент условно можно разделить на три этапа: подготовительный, основной, заключительный. После каждого этапа мы делали выводы.

I. *Подготовительный этап* включал в себя сбор информации по выбранной теме: работа со словарями и энциклопедиями, документами Котовского краеведческого музея, составление списка оборудования, узнавание способов выращивания кристаллов в домашних условиях, составление поэтапной инструкции проведения эксперимента.

Перед началом работы мы обсудили правила безопасности при выращивании кристаллов из соли:

не трогать руками глаза; если на коже есть ранки, стараться, чтобы соль не попадала в них;

при проведении опыта использовать перчатки.

После первого этапа мы сделали выводы о том, что существует несколько способов выращивания кристаллов в домашних условиях. Мы использовали способ охлаждения насыщенного соленого раствора.

II. *Основной (практический) этап* эксперимента включал в себя пошаговое выполнение составленной инструкции.

1. Приготовление раствора соли. Для этого насыпали соль в горячую воду и постоянно помешивали до тех пор, пока она не перестала растворяться.

2. Процесс кристаллизации. Мы взяли шерстяную нитку, опустили ее в два стакана с перенасыщенным раствором соли и оставили на несколько дней. Через 6–7 дней нитка покрылась маленькими кристаллами соли.

3. Подведение итогов и формулирование выводов. Обнаружено было, что любые перепады температуры могут остановить процесс кристаллизации. Комнатная температура может очень резко меняться. Например, если вы готовите на кухне с использованием плиты, температура повышается, открыли форточку зимой – температура понижается. Все эти явления могут повлиять на процесс кристаллизации.

III. *Заключительный этап* эксперимента. На этом этапе были определены особенности технологического процесса получения кристаллов из раствора поваренной соли.

1. В процессе работы усвоены основные этапы и важные правила выращивания кристаллов. Например, кристаллик нельзя при росте без особой причины вынимать из раствора. Не допускать попадание мусора в насыщенный раствор. Периодически (раз в неделю) менять или обновлять раствор.

2. На практике убедились, что выращивание кристаллов в домашних условиях требует достаточно много времени. Процесс образования кристаллов идет не всегда быстро, зато в результате получается, что медленная скорость означает образование большого кристалла, и, наоборот, чем быстрее идет процесс, тем меньше размеры образуемых кристаллов.

3. Подготовили сообщения и презентации о результатах опытов. После завершения эксперимента дети стали более раскрепощенными и дружелюбными в своих беседах. На переменах они рассуждали о кристаллах и делились своей информацией. Каждый хотел рассказать о своем опыте, научить других, что способствовало формированию социального опыта.

Выращивание кристаллов – очень интересное и не требующее больших усилий дело. Опущенная в воду нитка превращается в блестящее, сверкающее ожерелье, способное стать стильным аксессуаром, украшением на новогодней елке или просто предметом гордости первого удачного колдовства на домашней кухне! После первых опытов с ниткой мои ученики уже выращивают веточки из кристаллов. Вместе с детьми мы выпустили буклет-руководство по выращиванию кристаллов. Выращивание кристаллов дома было веселым и познавательным занятием для всей семьи, которое отвлекало ребенка от экрана телевизора. Эксперименты, проведенные дома, стали началом интересного путешествия по волшебной науке химии.

#### Литература:

*Владимиров А.В.* Соленое золото. М.: Детская литература, 1986.

*Иванюшкина Д.* Что такое кристаллы? Qiddycome. 2009.

*Песков В.К.* Окно в природу: шепотка соли. М., 2000.

*Соболевский В.И.* Замечательные минералы. М.: Просвещение, 1983.

Интернет-ресурсы:

«Страна Мастеров. Соль» <http://stranamasterov.ru/taxonomy/term/1706>

<http://www.4glaza.ru/4glaza.ru/images/news/smironov/big/703-1-934.jpg> –

кристаллы поваренной соли

<http://www.kristallikov.net/page6.html> – выращивание кристаллов поваренной соли

Современная кристаллография. М., 1979–1981 m-crystals\_0.htm

## **Организация исследовательской и проектной деятельности в классе дошкольной подготовки в целях развития психологической готовности к обучению школе**

*Крюкова Дарья Сергеевна*, психолог школы «Туран»  
при Учреждении «Университет «Туран»  
г. Алматы Республики Казахстан

Дошкольное образование подразумевает подготовку детей к обучению в начальной школе. Специалисты выделяют несколько видов готовности: психологическую, физическую, интеллектуальную, личностную и др. Основными компонентами психологической готовности являются: развитие познавательной сферы, мотивационной сферы, эмоциональной сферы и социально-коммуникативной.

Правильно организуя исследовательскую деятельность на уроках психологии с детьми старшего дошкольного возраста (тренинговые занятия), можно постепенно развивать и формировать основные компоненты психологической готовности к обучению на начальной ступени.

Учитывая то, что ребенок этого возраста ищет ответы на многие свои вопросы, испытывает естественное желание удовлетворить свой внутренний интерес об окружающем мире, о самом себе, метод исследования (или проектная деятельность) является актуальным и очень эффективным.

Исследовательская деятельность является инновационным методом работы с детьми в дошкольных учреждениях. В результате исследовательской деятельности у детей развиваются такие важные качества, как самостоятельность, познавательная активность, инициативность, самоорганизация, уверенность в себе, готовность к сотрудничеству, коммуникативные навыки, которые особенно важны для успешной адаптации в начальной школе.

В возрасте шести лет ведущими формами мышления являются наглядно-образное и наглядно-действенное. Этим самым и обусловлен интерес детей к экспериментированию, наблюдению и даже исследованию. Поэтому рассматриваемый нами метод соответствует возрастным особенностям детей старшего дошкольного возраста.

Главной особенностью исследовательской деятельности как метода обучения является активизация познавательного интереса, познавательной активности учащихся на занятиях через творческий подход, поддерживая естественное стремление ребенка к самостоятельному изучению мира. Специфика использования методов проектов в дошкольной практике состоит в том, что взрослым необходимо направлять ребенка, помогать обнаруживать проблему или даже провоцировать ее возникновение, вызы-

вать к ней интерес и включать детей в совместный проект, при этом не переуусердствовать с опекой и помощью педагогов и родителей.

Метод исследовательской деятельности носит характер сотрудничества и взаимопомощи между педагогом и учащимися, так как проекты на всех этапах создания нуждаются в корректировке, внимании и сопровождении со стороны взрослых (педагоги, родители). Если говорить о проектной деятельности кратко, то ее можно представить как:

способ организации педагогического процесса, основанный на взаимодействии педагога и ученика;

способ взаимодействия с окружающей средой;

поэтапную практическую деятельность по достижению поставленной цели.

Как показывает практика работы, *все создаваемые проекты строятся по единой схеме*: 1) выбор и определение темы проекта; 2) формулировка гипотез; 3) поиск и предложение возможных вариантов решения; 4) сбор материала; 5) обобщение полученных данных; 6) подготовка и представление проекта (сообщение, доклад, создание макета и т.п.).

В работе с детьми по подготовке их к обучению в школе используются следующие *типы проектов*:

1) исследовательско-творческие: дети экспериментируют, а затем результаты оформляют в виде альбомов, буклетов, коллажей;

2) игровые: театрализованные постановки с элементами творческих игр, когда дети входят в образ персонажей сказки и решают по-своему поставленные проблемы;

3) информационно-практико-ориентированные: дети собирают информацию и реализуют ее, ориентируясь на социальные интересы;

4) творческие: оформление результата в виде детского праздника, детского дизайна и т.п..

Классификация проектов происходит по: а) составу участников; б) целевой установке; в) тематике; г) срокам реализации.

В нашей школе в классе дошкольной подготовки на психологических занятиях используется исследовательская деятельность уже не первый год. Основное содержание этой деятельности – подготовка детей старшего дошкольного возраста к обучению в первом классе.

*Проект «Мир эмоций»* – один из наиболее удачных проектов, проведенных с дошкольниками. Основным назначением проекта было научить детей дифференцировать и распознавать свои эмоции и эмоции окружающих людей, а также формировать коммуникативную компетентность учащихся через умение дифференцировать эмоции по мимике лица в целях обеспечения успешной адаптации в первом классе. Результатом этого проекта стало открытое занятие в классе дошкольной подготовки в рамках

семинара для психологов и воспитателей ДОУ г. Алматы «Психологические и педагогические особенности организации учебного процесса с детьми старшего дошкольного возраста с целью успешной адаптации в первом классе». Удачной находкой с детьми дошкольного класса было проведение «психологических опытов», которые позволили незримый мир эмоций ощутить, понаблюдать за ним, подобрать ассоциации.

Некоторые из этапов проведенного занятия с элементами исследовательской деятельности описаны в таблице.

Таблица

**Фрагмент плана-конспекта проектного занятия по дошкольной подготовке  
«Мир эмоций»**

Этапы	Речевые действия психолога	Ответы детей	Действия детей	Оснащение
Лабораторный опыт	Мы с вами сейчас превратимся в исследователей и будем, как настоящие ученые, изучать эмоции. Вы будете лаборантами. Ваша задача – внимательно наблюдать за тем, что происходит в нашей лаборатории. А быть наблюдательными и внимательными для ученых очень важно. Скажите, пожалуйста, на какую эмоцию похож вот этот цвет?	Желтый – на радость (веселье), красный – на злость, синий – на печаль, оранжевый – на удивление и т.п.	Ход исследования: психолог поочередно в емкости с водой пипеткой капает цветные краски. Дети отвечают на вопрос «На какую эмоцию похожа окрашенная вода в емкостях?»	Демонстрационный стол, 4 емкости с водой, пипетка, 4 цвета красок (красный, желтый, синий, оранжевый), белый халат
Практическое задание	Молодцы! У нас впереди очень интересное и творческое задание. Вам нужно узнать эмоции людей на разных фотографиях, разложить их по группам, а затем наклеить каждую фотографию в графу к подходящему смайлу с такой же эмоцией. Тем, кто задания выполнит, можно будет раскрасить смайлы в цвета, как в нашем исследовании		Дети классифицируют фотографии по разным группам и затем наклеивают на рабочий лист в нужные графы	Рабочие листы по числу детей, клей на каждого, файл с фотографиями

Проведение опыта позволило учащимся сопоставить четыре разные эмоции человека с цветовыми характеристиками. Дошкольники самостоятельно определили, какая эмоция похожа на тот или иной цвет. Так, красный цвет, по их мнению, был похож на злость. Учащиеся сделали вывод о том, что когда человек сердится, его лицо становится красным. Было определено, что желтый цвет похож на радость и т.п.

Основным и заключительным заданием для детей было классифицировать фотографии людей с разными выражениями эмоций, наклеить эти фотографии в соответствующие графы под смайлом. Очень важно было объяснить детям, что все люди радуются и злятся, грустят и удивляются. И от того, как они научатся распознавать, различать, контролировать и выражать свои эмоции, зависят их отношения с окружающими. А эти отношения очень важны, т.к. все мы живем в обществе среди людей.

Подводя итоги, можно сделать вывод о том, что исследовательская деятельность способствует развитию познавательной активности, творческой деятельности, самостоятельности, способствует творческому развитию личности ребенка старшего дошкольного возраста и является отличным средством формирования психологической готовности к школе шестилетних детей.

### **Экспериментальное получение эффекта радуги в условиях домашней лаборатории**

*Манжосова Надежда Павловна, учитель начальных классов  
СОШ № 6 г. Котово Волгоградской области*

Важнейшей задачей современной системы образования является формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию. Важно не только передать знания школьнику, а научить его овладевать новым знанием, новыми видами деятельности. При изучении темы «Явления природы» на уроке окружающего мира мой ученик увлеченно рассказал о радуге, используя физические термины, которые узнал от старшей сестры и папы. Я предложила ему с помощью опытов получить эффект радуги в домашних условиях. Так появилась исследовательская работа «Чудеса радуги в домашних условиях», целью которой было определение условий для возникновения радуги в природных и домашних условиях.

*Первая часть экспериментальной работы* началась с изучения научной, справочной литературы и исторического экскурса с целью

нахождения ответов на следующие вопросы: что обозначает слово «радуга»? Когда впервые узнали о радуге? Какие ученые изучали эффект радуги? Как образуется радуга с физической точки зрения?

В словарях В.И. Даля, С.И. Ожегова, в советском энциклопедическом словаре под ред. А.М. Прохорова нашли статьи и познакомились с происхождением слова «радуга».

Мы узнали, что в давние времена, когда об оптике даже и не слышали, люди придумывали о радуге мифы и легенды. Изучив научную литературу, выяснили, что исследованием радуги занимались многие ученые: древнегреческий философ Аристотель, немецкий монах Теодорик, архиепископ Марк Антоний де Доминис. Более полное объяснение этому явлению дал французский философ и ученый Рене Декарт. Точную теорию радуги на основе представлений о дифракции света описал в 1836 г. английский астроном Д. Эри.

Работая с информационными источниками, узнали, что радуга возникает из-за преломления и отражения солнечного луча в капле воды и обычно находится от наблюдателя на расстоянии одного-двух километров. Иногда на небе бывает не одна, а две радуги. Причина возникновения второй тоже связана с преломлением света в каплях воды. Лучи солнечного света успевают два раза отразиться от внутренней поверхности каждой капли. В ходе работы выяснили и другую интересную информацию: кроме привычной нам радуги, известно много других оптических феноменов, которые возникают по похожим причинам или похоже выглядят. Среди них лунная, огненная и туманная радуги.

***Вторая часть работы экспериментальной работы*** была посвящена проведению физических опытов для получения эффекта радуги в домашней лаборатории. После беседы с учеником и выдвижении некоторых гипотез, определили, какие опыты можно провести, что для этого нужно, как зафиксировать результат исследования.

*Опыт 1. Получение радуги с помощью мыльных пузырей.*

Оборудование: баночка с мыльной водой, приспособление для выдувания пузырей, источник света – солнце.

Предположение: так как мыльный пузырь круглый, на нем можно увидеть радугу.

Описание опыта: берем приспособление для выдувания мыльных пузырей, окунаем в баночку с мыльной пеной и выдуваем пузыри.

Результат: на летящих в воздухе пузырях видим радугу.

*Опыт 2. Получение радуги с помощью капель воды.*

Оборудование: пульверизатор с водой, источник света – солнце.

Предположение: на разбрызганных каплях воды будет видна радуга.

Описание опыта: создаем облако падающих в воздухе капель и на них наблюдаем радугу.

Результат: условия такого опыта приближены к природным, поэтому радуга получилась.

*Опыт 3. Получение радуги с помощью компьютерного диска.*

Оборудование: компьютерный диск, источник света – солнце.

Предположение: в результате преломления луча солнца на стене или на потолке возникнет радуга.

Описание опыта: в солнечный день направляем компьютерный диск под углом  $25^\circ$ , чтобы «поймать» луч света.

Результат: на компьютерном диске, стене и потолке видна радужная полоска.

*Опыт 4. Получение радуги с помощью отражения воды.*

Оборудование: стакан с водой, лист бумаги, коробка.

Предположение: в результате преломления луча солнца в воде и его отражения на стене или на потолке возникнет радуга.

Описание опыта: поставим на коробку стакан с водой, рядом положим лист бумаги.

Результат: опыт удался, на потолке появилась радуга.

*Опыт 5. Получение радуги с помощью зеркала.*

Оборудование: таз, наполненный водой; зеркало, установленное в воде под углом в  $25^\circ$ ; источник света – настольная лампа.

Предположение: в результате преломления луча света в воде и его отражения от зеркала на стене или на потолке возникнет радуга.

Описание опыта: в вечернее время поставим таз с водой и опустим в него зеркало. Зеркало нуждается в подставке, так как угол между ним и поверхностью воды должен составлять  $25^\circ$ . Если зеркало «поймает» луч света, то в результате преломления луча в воде и его отражения от зеркала на стене или на потолке возникнет радуга.

Результат: опыт удался, при искусственном освещении на потолке появилась радуга.

*Опыт 6. Получение радуги с помощью окрашенной воды.*

Оборудование: семь одинаковых стаканов, сахар, подкрашенная вода, прозрачная двухлитровая емкость для воды.

Описание опыта: взять семь одинаковых стаканов, насыпать в них разное количество сахара, подкрасить воду в каждом из них в один из цветов радуги. Когда сахар в стаканах растворится, надо соединить растворы в одну прозрачную емкость. Так как плотность воды была разной, получится необычная радуга в одной прозрачной емкости.

**Третья часть экспериментальной работы** заключалась в подведении итогов. Выполняя исследовательскую работу, убедились, как много



удивительного и полезного для практической деятельности может заключаться в явлении преломления света. Получение радуги экспериментальным методом доказывает, что эффект радуги можно получить в домашних условиях и в любое время года любоваться этим красивейшим природным явлением, которое все еще хранит много загадок.

Полученные при исследовании результаты могут быть интересны и полезны как младшим школьникам, так и ученикам среднего звена.

Литература:

- Белкин И.К.* Что такое радуга? // Квант. 1984. № 12. С. 20.  
*Булат В.Л.* Оптические явления в природе. М.: Просвещение, 1974.  
*Гегузин Я.Е.* Кто творит радугу? // Квант. 1988. № 6. С. 46.  
*Майер В.В., Майер Р.В.* Искусственная радуга // Квант. 1988. № 6. С. 48.  
*Тарасов Л.В.* Физика в природе. М.: Просвещение, 1988.

### **Формирование ключевых компетенций учащихся начальной школы при работе над проектом «Экзотические растения ботанического сада»**

*Мачнева Наталья Юрьевна*, учитель начальных классов  
школы «Туран» при Учреждении «Университет Туран»  
г. Алматы Республики Казахстан

В настоящее время в характере образования – в его направленности, целях, содержании – произошли изменения, ориентированные на «свободное развитие личности», творческую инициативу, самостоятельность, конкурентоспособность и мобильность будущих специалистов. Ведь традиционная система обучения не оправдывает себя, учащиеся способны, в основном, только к воспроизведению знаний, переданных им учителем, а реализовать их в практической жизни они не всегда в состоянии. Ожидается, что введение *компетенций* в нормативную и практическую составляющую образования позволит решить эту проблему. Компетенция означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Компетенции могут быть ключевыми, т.е. включающими в себя систему универсальных ЗУНов, опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности.

Формированию ключевых компетенции в рамках учебно-познавательной деятельности способствует проектная деятельность. Проектная деятельность обеспечивает развитие познавательных навыков, умения самостоятельно конструировать, передавать и презентовать свои знания, умения ориентироваться в информационном пространстве. В ходе работы над проектами у учащихся приобретаются коммуникативные умения, т.е. умение работать в разных группах, принимая на себя разные социальные роли. Проектная деятельность предлагает выход за границы учебника во внеурочную деятельность, расширяет кругозор учеников по темам, близким к учебным, способствует умению планировать и организовывать свою деятельность, развивает творческие способности, предоставляет каждому возможность самореализации.

Хотелось бы подробно рассказать о работе учащихся второго класса над *проектом «Экзотические растения ботанического сада»*.

*Целью* работы над проектом было: а) мотивировать самостоятельную исследовательскую деятельности учащихся; совершенствовать, расширять и углублять знания учащихся о многообразии растительного мира; б) формировать навыки работы с информацией (сбор, систематизация, анализ, хранение, использование), коммуникативные навыки; умения оценивать свои возможности, осознавать свои интересы и делать осознанный выбор; в) развивать творческие способности, любовь и навыки бережного отношения к природе нашей планеты.

*Первый этап – мотивация школьников на решение проектной задачи.* Содержанием работы на данном этапе стало создание учебной ситуации на основе проблемы, интересного факта, значимых событий. Ученик может работать самостоятельно только тогда когда ему интересно и когда у него получается. Интерес движет ребенком. А если ему интересно, он будет проявлять инициативу в поиске нужной помощи. На уроках познания мира во втором классе мы узнали о разнообразии удивительного мира растений. Ведь только в нашей республике их насчитывается более 1000 видов. А какие необычные растения есть на Земном шаре? Где мы можем с ними познакомиться, не выезжая за пределы нашего города?

Перед учащимися (с подачи учителя) была поставлена проблема: «Как и где, не выезжая за пределы нашего города, при нехватке времени и отсутствии возможностей мы можем познакомиться с представителями растительного мира всех уголков Земного шара?»

Ответы были получены разные: спросить у родителей; найти в литературе; взять информацию из Интернета; посетить ботанический сад нашего города. Идея с ботаническим садом заинтересовала всех ребят. Мы решили отправиться на экскурсию, чтобы познакомиться с многообразием экспонатов и их особенностями.

Результаты превзошли все ожидания. За один час экскурсии дети увидели конфетное и шоколадное деревья, дерево с ядовитым стволом; узнали, почему алоэ назвали устрашающим и что из крапивы делают ткань, и многое другое.

Ребятам захотелось самим подробней узнать о необычных растениях и поделиться своими знаниями с другими учащимися. Очень важно, чтобы дети в процессе проектной деятельности всегда помнили, кто и для чего будет использовать в дальнейшем созданный ими продукт (практическая или социальная значимость проекта).

*Второй этап – планирование работы, распределение обязанностей между членами группы.* Было решено разделиться на группы. Каждая группа ребят выбрала себе определенный вид растений: цитрусовые, водные, хвойные. Для того чтобы эта работа была плодотворной, в первую очередь, важно было научить детей правильно строить свои высказывания. В частности, их предстояло научить, как выразить свою точку зрения, как высказать свое несогласие с мнением другого ученика, как уточнить высказывание одноклассника. Для этого совместно с детьми вырабатываем и фиксируем правила работы в группе (говори вполголоса; один говорит – другие слушают; не перебивай выступающего). Итак, группа сформирована, между детьми распределено, о каком растении каждый ученик собирает информацию. Результат работы групп решено представить в виде общей презентации. Время на выполнение проекта ограничили двумя неделями.

Был составлен план работы. Перечень заданий включал в себя распределенные поручения:

1. Собрать информацию о растении (статьи, фотоматериалы, рисунки).
2. Написать статью по предложенному плану: а) название растения; б) среда обитания; в) размеры; г) возраст (сколько лет живет); д) как используется человеком; е) занесено ли в Красную Книгу.

*Третий этап – информационно-аналитический.* На этом этапе идет сбор и уточнение информации. Статьи, фотоматериалы, рисунки демонстрируются и обсуждаются внутри группы. Выступают представители от каждой группы. Фиксируются результаты. После этого решается, какой материал подойдет для создания итоговой презентации нашего проекта.

*Четвертый этап – коллективная защита проекта.* Процедура защиты проекта «Экзотические растения Ботанического сада г. Алматы» была объявлена открытой для посещения всеми желающими. Были приглашены учителя и учащиеся образовательного учреждения.

*Пятый этап – итоговая рефлексия.* Завершением работы является рефлексивное групповое обсуждение полученного результата, подводятся итоги. При подведении итогов работы над проектом вновь возвращаемся к

цели, которая была поставлена вначале, и убеждаемся, насколько пополнились знания и обогатился жизненный опыт. Это влияет на положительную мотивацию в учении. Делаем вывод о том, что цель нашего исследования достигнута. Мы познакомилась с наиболее интересными представителями флоры всех континентов земного шара. Оказывается, для того, чтобы погулять меж кокосовых пальм, увидеть пятиметровые кактусы и насладиться красотой редких видов растений, необязательно отправляться в далекие страны! Достаточно посетить главный ботанический сад нашей республики!

Анализируя деятельность детей, на данном этапе провожу анкетирование, которое позволяет увидеть положительные и отрицательные стороны проделанной работы.

#### Анкета для участников

Проект «Экзотические растения Ботанического сада г. Алматы»

Группа № \_\_\_\_\_

Вид растений \_\_\_\_\_

Ф.И. \_\_\_\_\_

Моя роль в проекте	Что получилось (поправилось)	В чем испытал затруднения

Хотелось бы отметить, что *роль взрослых*, особенно родителей, на начальном этапе проектной деятельности велика. Родители не только делятся своими знаниями, умениями, опытом, но и создают условия для успеха своего ребенка. Помощь советом, информацией, проявление заинтересованности со стороны родителей – важный фактор поддержания мотивации и обеспечения самостоятельности детей при проведении проекта и исследования. С этой целью я провожу специальные родительские собрания, на которых разъясняю суть проектно-исследовательской работы и ее значимость для развития личности ребенка, рассказываю об основных этапах проектной деятельности и формах возможного участия в ней родителей. Заинтересованность и активное участие родителей способствует повышению мотивации ребенка, активности, развитию самостоятельной познавательной деятельности.

Знакомство с целостной картиной мира и формирование оценочного, эмоционального отношения к миру – важнейшие линии развития личности ученика средствами курса окружающего мира.

## **Преимственность учащихся начальной и основной школы в социальном проектировании**

*Наконечная Марина Витальевна*, учитель начальных классов  
СОШ «Школа надомного обучения» № 367 г. Москвы (Зеленоград)

Конец XX и начало XXI в. ознаменованы переходом развитых стран от индустриального общества к информационному. Это выражается в интенсивном совершенствовании технических средств обучения, средств вычислительной техники и техники связи, в появлении новых и в дальнейшем развитии существующих информационных технологий. Информатизация в полной мере охватила образование, науку, культуру, здравоохранение и другие социальные сферы.

В настоящее время предъявляются значительные требования к системе образования на всех ее уровнях. Построение в России информационного общества ставит перед системой образования ряд принципиально новых задач, среди которых одной из важнейших является проблема формирования творческого, исследовательского потенциала личности. Российская система образования еще со времен Петра I традиционно славилась установками на запоминание и воспроизведение больших объемов информации различного профиля. Однако XXI в. требует изменения образовательной парадигмы в сторону формирования у учащихся не просто набора энциклопедических знаний, а еще и набора компетенций, т.е. умений работать с незнакомой информацией, с нестандартными задачами, сочетать логику с интуицией. Важнейшими качествами личности становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни. В век информатизации, когда отдельно взятый человек не в состоянии усвоить весь объем информации, необходимо уметь работать коллективно. XXI век – «век команд».

Преимственность начального школьного и основного образования – важнейшая составляющая в образовательной действительности, смысл которой состоит в создании системы отношений между начальной и средней школой в реализации ФГОС, направленной для выявления, согласования и реализации интересов всех участников отношений, деятельность которых направлена на повышение компетентностно-ориентированного подхода. Такой подход позволяет внедрять проектные методики социальной направленности в педагогический процесс школы.

Социальный проект – это модель самой человеческой деятельности, направленной на изменение социальной ситуации. Сущность социального проектирования состоит в конструировании желаемых состояний будущего

го. Социальное проектирование – вид деятельности, которая имеет непосредственное отношение к развитию социальной сферы, преодолению разнообразных социальных проблем в вопросах воспитания подрастающего поколения. Работа над проектом и его реализация в школьных учреждениях позволяет поставить ребенка в позицию, позволяющую на практике реализовывать знания, выбирать ценности и линию поведения, совершать правовые и нравственные поступки. Эти технологии формируют в детях понимание того, что от действий каждого человека зависит не только его собственная жизнь и благополучие, но также жизнь и благополучие других людей.

Для решения проблемы преемственности в социальном проектировании учащихся начальной и основной школы работа в СОШ «Школа домашнего обучения» № 367 г. Москвы ведется по следующим направлениям:

совместная методическая работа учителей начальной школы и учителей-предметников в среднем звене на конечном этапе;

совместная работа с детьми (учитель, психолог, социальный педагог);

совместная работа с родителями (учитель, психолог, социальный педагог);

совместная работа с ДЮЦ г. Зеленограда;

совместная работа с Советом музея СОШНО № 367 им. О.В. Беликова;

совместная работа с Ученическим советом школы;

совместная работа с Советом ветеранов Старое Крюково;

совместная работа с муниципалитетом Старое Крюково.

Учащиеся СОШНО № 367 уже несколько лет занимаются **проектной деятельностью**, а метод проектов прочно прижился в методической копилке наших учителей.

*План действий по реализации социального проекта:* определение общественно значимой проблемы – сбор информации по данной проблеме, банк данных – социологический опрос – создание микрогрупп.

*Разработка собственного варианта решения проблемы:* определение целей, задач проекта – составление предложений по проекту – определение содержания проекта – составление плана работы – распределение обязанностей.

*Анализ и систематизация полученного материала и распределение его по соответственным разделам:* актуальность и практическая значимость проекта для школы, города – информация о различных подходах к решению данной проблемы – программа действий, которую избрали исследовательские группы, банк данных.

Считаю, что очень важно заниматься проектной деятельностью в младшем школьном возрасте, когда идет личностное и социальное становление. Под социальным проектированием в начальной школе понимается деятельность, продуманная и осуществленная ребенком пока еще под руководством взрослого, во время которой младший школьник вступает в конструктивное взаимодействие с взрослой культурой.

Изучая историю, символику, культуру, природу родного края, возникла идея создания проекта «Я – житель Зеленого города» (в этом году г. Зеленограду исполнилось 55 лет). Учащиеся начального звена с большим энтузиазмом подбирали фотографии достопримечательностей и красивейших мест г. Зеленограда, написали стихи о молодом городе, создали эскизы памятной открытки и юбилейного значка к 55-летию г. Зеленограда. В рамках этого проекта учащиеся получили возможность обобщить свой опыт по данной теме и представленные материалы передать в школьный музей им. О.В. Беликова.

«Социальная реклама» – еще один проект, заинтересовавший учащихся начального звена. Ведь социальная реклама – это вид коммуникации, ориентированный на привлечение внимания к жизненно важным проблемам общества и его нравственным ценностям. Социальная реклама несет в себе информацию, представленную в сжатой, художественно выраженной форме. Она способна доводить до сознания и внимания людей наиболее важные факты и сведения о существующих в обществе проблемах. Она обращена ко всем и к каждому. Поэтому работу над проектом «Социальная реклама» можно использовать как инструмент вовлечения учащихся начального звена в социальные процессы общества. В начале работы над проектом путем опроса группой учеников были выявлены проблемы современного общества и непосредственно нашего города Зеленограда. Ими оказались: любовь мамы, дружба между детьми, вредные привычки, охрана природы, социализация детей-инвалидов. Учащиеся каждого класса спроектировали эскизы социальной рекламы на заданную тему и защитили их на общешкольном мероприятии.

Переход на новые стандарты – это, прежде всего, ориентация на достижение не только предметных образовательных результатов, но и на овладение детьми универсальных способов учебной деятельности, обеспечивающих успешность на всех этапах дальнейшего образования. Вопрос предметности стоит особо остро сейчас в том, что важнейшим компонентом новых стандартов является концепция духовно-нравственного развития личности. Социальное проектирование способствует формированию базиса личностной культуры у детей, внутренней позиции личности, развитию произвольности поведения, коммуникативных способностей, интегрированных знаний, внутренней позиции личности. Поэтому при создании

социального проекта привлекаются учащиеся как начального звена (4 класс), так и учащиеся среднего звена (5–6 классы).

В СОШ «Школа надомного обучения» № 367 реализуются следующие **социальные проекты**:

*Проект «Солдаты Победы»* предполагает встречи с ветеранами Великой Отечественной войны, узниками фашистских концлагерей, вдовами ветеранов. Предполагается организация и проведение акции «Милосердие» – поздравление ветеранов, вдов ветеранов с днем Победы, оказание им помощи. В 2012–2013 учебном году ученики 4–5 классов успешно презентовали свой проект «Поклонимся великим тем годам», с которым успешно выступили на окружном конкурсе социальных проектов и на XII Московской городской конференции учебно-исследовательских и проектных работ обучающихся «Интеллект – Надежда». Учащимися 4–6 классов был смоделирован сайт «Поклонимся великим тем годам» о ветеранах войны г. Зеленограда, который постоянно модернизируется. Проекты гражданско-патриотической направленности актуализируют проблему познания и осознания учащимися своей малой Родины, активизируют работу отрядов социального шефства, ориентируют подрастающее поколение на ценности отечественной культуры, прививают детям чувство гордости за свою страну, воспитывают в учащихся высокие патриотические чувства любви к Родине, уважения к предкам и нашей истории.

*Проект «Дорогою добра»* – волонтерский проект. Он предполагает оказание помощи приютам для бездомных животных учащимися школы и их родителями. В 2012–2013 уч. г. учащиеся 4–5 классов презентовали на окружном конкурсе социальных проектов свой проект «Проблема бездомных животных – проблема всех и каждого» и стали победителями. С этим же проектом учащиеся СОШНО № 367 успешно выступили на Московском конкурсе социальных проектов ученической общественности «Измени мир к лучшему», который был организован и проведен на базе Московского Дворца пионеров на Воробьевых горах и был отмечен жюри конкурса. Ребята сняли ролик по данной проблеме, который разместили на сайте <http://www.youtube.com>. Волонтерство основывается на добровольном труде, не требующем оплаты. Следовательно, его мотивы – не в материальном поощрении, а в удовлетворении социальных и духовных потребностей. Потому проекты данного направления модернизируют воспитательный процесс школы, формируют ответственность ребенка перед обществом, родителями, самим собой, воспитывают такие качества, как доброжелательность к окружающим людям, забота и бережное отношение к природе, отзывчивость и милосердие.

*Проект «Экологическая тропа»* направлен на формирование ценностного отношения к природе, к окружающей среде, бережного отношения



к процессу освоения природных ресурсов региона, страны, планеты, на приобретение практических навыков ориентирования, самостоятельного добывания воды и разведения костра, возведению временных укрытий. Проект «Экологическая тропа» осуществляется согласно программе «Выживание». В 2012–2013 уч. г. учащиеся и педагоги надомного отделения посетили Дунькин пруд, чтобы провести микроклиматические наблюдения, а также физические и химические гидрологические исследования с целью определения их источника питания. В сентябре 2013 г. группа из школьников и педагогов надомного отделения школы посетили урочище «Щепкино болото». Результаты данных проектов отражены в школьном журнале «TERRA incognita», ежемесячно публикуемом на школьном сайте ([http://schzg367.mskobr.ru/files/oktyabr\\_2013.pdf](http://schzg367.mskobr.ru/files/oktyabr_2013.pdf)).

*Проект «Путешествия»* предполагает организацию различных путешествий (виртуальные путешествия, экскурсии, турпоходы). Данные проекты помогают решить ряд задач: активизируют познавательный интерес, расширяют кругозор детей, углубляют и систематизируют знания об истории и культуре нашей Родины, формируют отношение ребят к природе, различным явлениям общественной жизни, моральным нормам и принципам, расширяют представления детей о труде людей разных профессий, постепенно приобщают к миру искусства, формируют художественный вкус, развивают черты прекрасного в духовном облике ребенка.

*Проект «Город будущего».* Как много мы слышим про город будущего, каким он будет, как будет функционировать и как будет устроен! Какой уклад будет привычен для жителей его, а главное, какой социальной составляющей будет отведен приоритет? Ведь современные мегаполисы погрязли в автомобильных «пробках», их «душат» выхлопные газы, местное озеленение города никуда не годится и не может справиться с выхлопами от транспорта и предприятий. Большинство обитателей мегаполисов страдают от фобий, беспричинных страхов, стрессов и депрессий, синдрома «хронической усталости». Город не может справиться с утилизацией собственных бытовых отходов, а полигоны только усугубляет дело (уничтожают плодородные почвы, где находятся, загрязняя их, а мусоросжигательные заводы загрязняют и без того проблемную атмосферу). Воздухом городов невозможно дышать, а приспособляющиеся жители имеют огромное количество заболеваний бронхо-легочного характера. Воду из кранов в домах невозможно пить: она содержит тяжелые металлы, хлор, микроорганизмы, активный фтор, который разрушает кальциевую ткань. Проект «Город будущего» – один из самых любимых проектов учащихся нашей школы. Вот где есть возможность разгуляться детской фантазии и воображению! В этом проекте участвовали как и учащиеся начального, так и среднего звена. Со своими креативными идеями учащиеся СОШНО № 367

выступили на окружном Открытом конкурсе социального проектирования, посвященного 55-летию г. Зеленограда. Ученики школы презентовали свой проект «Безбарьерная среда для людей с ограниченными возможностями здоровья». Данный проект был направлен на проявление сострадания, заботы и помощи людям с ограниченными возможностями здоровья и на проведения ряда мероприятий с целью социальной поддержки людей-инвалидов.

*Проект «Искусство»* предполагает реализацию программы посещения музеев, концертных залов, театров, выставок и т.д. Процесс воспитания искусством строится на приобщении молодого поколения к общечеловеческим ценностям, реализации творческого потенциала индивидуальности, культурной адаптации в социальном пространстве. Б.П. Юсов в своих работах писал: «Важнейшим фактором, помогающим растущему человеку ориентировать приложение его жизненных сил, является искусство, художественная, эстетическая культура». Приобщение молодого поколения к общечеловеческим ценностям через искусство дает человеку ориентиры в жизнедеятельности и направления в развитии творческих личностных качеств, что способствует формированию целостной, гармоничной, культурно адаптированной личности. В образах искусства содержится глубокий опыт социального совершенствования общества и духовного развития человечества.

Портфолио выходного дня – это целевая программа взаимодействия педагогов, учащихся и родителей. Программа реализуется посредством посещения в выходные дни детских театров, музеев, выставок, вернисажей, дворцово-парковых комплексов, зоопарка, океанариума, ботанического сада и т.п. Результаты посещений отражаются в личных отчетах учащихся, которые представляются ими на уроках, классных часах, на совместных мероприятиях с родителями.

Таким образом, применение социального проектирования предполагает изменение отношений к ученику как к личности с ее потребностями, возможностями и устремлениями. Метод проектов как педагогическая технология актуализирует решение этой задачи, формирует ответственность за состояние общества через освоение молодыми поколениями основных навыков, практических умений. Сегодня, создавая реальные условия для их проявления, современные педагоги активно включаются, совместно с учениками, в социально-значимую проектную деятельность. Интерес этот способствует проявлению творческих способностей в выборе содержания и форм образования, в самоопределении собственных инициатив.

Литература:

Государственная программа города Москвы «Культура Москвы 2012–2016 гг.».

Государственная программа города Москвы на среднесрочный период 2012–2016 гг. «Развитие образования города Москвы («Столичное образование»).

*Б.П. Юсов.* Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области искусства. ИХО РАО М., 2004.

<http://www.pandia.ru/text/77/105/1508.php>

<http://festival.1september.ru/articles/416394/>

[http://www.0zd.ru/sociologiya\\_i\\_obshhestvoznaniye/chto\\_takoe\\_socialnaya\\_reklama.html](http://www.0zd.ru/sociologiya_i_obshhestvoznaniye/chto_takoe_socialnaya_reklama.html)

[http://gcro2.nios.ru/DswMedia/po\\_117.pdf](http://gcro2.nios.ru/DswMedia/po_117.pdf)

<http://www.prodlenka.org/pedagogicheskaja-masterskaja-ekskursionnaja-rabota-kak-sredstvo-vospitaniia.html>

<http://www.art-education.ru/project/seminar-2008/novikova.htm>

### **Создание благоприятных условий для проявления познавательного интереса младших школьников в ходе урочной и внеурочной работы**

*Пятаченко Ольга Владимировна, учитель начальных классов  
СОШ № 2 г. Котово Волгоградской области*

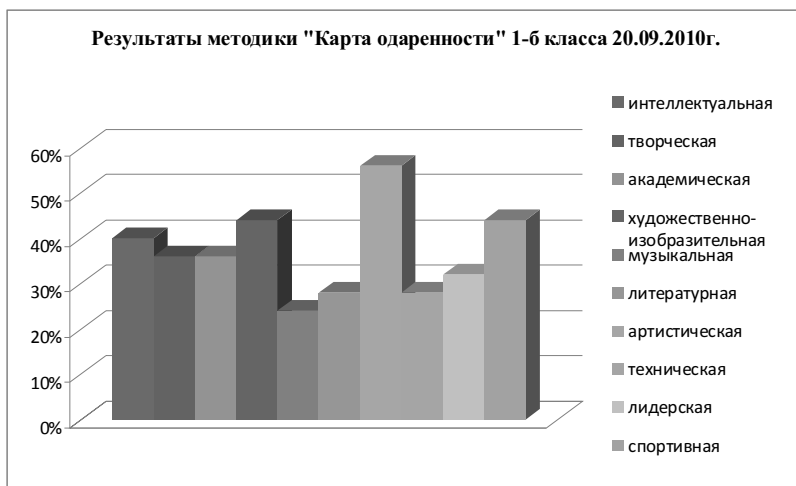
Современные образовательные учреждения становятся все более сложной системой, к которой постоянно изменяющийся мир предъявляет возросшие требования, поэтому одной из приоритетных задач современного образования является создание условий для развития активной, творческой личности, умеющей искать новые пути решения предложенных задач. Говоря о системе работы со способными детьми, хочется подчеркнуть мысль о работе со всеми детьми, то есть о максимальном развитии умений, навыков, познавательных способностей каждого ребенка.

По данной проблеме я работаю четвертый год с 2010 г. Начала работу на основе наблюдения и диагностического исследования: «Карта интересов для младших школьников» (рис. 1), анкетирования родителей и учащихся с помощью методики «Карта одаренности» (рис. 2), создания банка данных мотивированных учащихся с учетом познавательных интересов учащихся.

Рис. 1. Графическое изображение результатов диагностики интересов младших школьников



Рис. 2. Графическое изображение результатов методики «Карта одаренности»



После выявления художественных, танцевальных, музыкальных способностей рекомендую родителям дополнительное образование. Необходимо создать для детей особую развивающую среду, где достаточно эф-

фактивно происходит творческое и личностное развитие. Как правило, наличие одних способностей влечет за собой развитие других.

Чтобы полученная информация была объективна, провожу по данной методике опрос не только детей, но и их родителей. Из полученных результатов составляю индивидуальные «Карты одаренности» и совместно с родителями выстраиваю индивидуальный образовательный маршрут ребенка.

Исходя, из диагностических исследований, выстраиваю урочную и внеурочную работу, целью которой является: *создание благоприятных условий для проявления познавательного интереса младших школьников через урочную и внеурочную работу.*



В учебной практике реализую технологию проблемно-диалогического обучения, в результате чего происходит творческое овладение знаниями, умениями и развитие мыслительных способностей. В домашних работах использую задания повышенной трудности.

В последнее время большое внимание уделяю проектно-исследовательской деятельности. В ходе проекта обучающийся сам включается в активный познавательный процесс, формулирует учебную проблему, собирает необходимую информацию, анализирует ее, планирует возможные решения проблемы, делает выводы, формируя новые знания и приобретает новый учебный жизненный опыт. С 2012 г. участвуем в районном конкурсе проектов «Радуга», где заняли третье и второе места.

Внеклассная деятельность – нераспаханное поле деятельности для педагога. Здесь ребенок не скован домашними заданиями и оценками, здесь он раскрепощен, здесь его человеческие качества проявляются во всем спектре личности. Организация театрализованных праздников совместно с работниками музея, детской школы искусств позволяет раскрыть

артистические, музыкальные, коммуникативные способности. Учащиеся с большим интересом участвуют в постановке спектаклей. Они самостоятельно проводят репетиции, создают костюмы. В 2012 г. театральный коллектив учащихся нашего класса занял первое место в районном конкурсе «Театрон 2012».

Одной из форм внеклассной деятельности является участие в работе дистанционной математической школы по форме «Коллективный ученик». Данный курс развивает идеи учебника геометрии для младших школьников проекта «Математика, психология, интеллект». Руководитель группы авторов учебника – к.ф.-м.н. В.А. Панчищина К математическому содержанию курса гармонично добавлены материалы по литературе, естествознанию, истории и другим школьным предметам, что делает этот курс интересным с точки зрения интеграции предметов.

Интересен опыт развития познавательного интереса обучающихся через реализацию дистанционного курса «Совенок», являющийся программой целенаправленного комплексного развития творческого мышления. Выполняя задания, дети знакомятся с различными методами продуктивного творческого мышления. Овладев приемами и методами, ребенок легче начинает преодолевать проблемные ситуации в жизни. Развиваемая творческая активность учащегося порождает нечто новое, отличающееся оригинальностью и неповторимостью, помогает успешнее справляться со школьным материалом. В конце года участвуем в Международной эвристической олимпиаде «Совенок». И если в 2012 г. учащиеся были просто участниками олимпиады, то в 2013 г. стали призерами первого тура.

Курс «Совенок» и детская музыкальная школа помогают формированию познавательного интереса к участию в олимпиадах и интеллектуальных конкурсах. Ученики нашего класса были участниками и победителями олимпиад: Международная олимпиада по основам наук, «Эрудиты России», «Классики» и др. (рис. 3). Из результатов участия учащихся в интеллектуальных и творческих конкурсах за три года можно сделать вывод, что работа по данной проблеме дает определенные позитивные результаты, что позволяет говорить о достаточной степени сформированности познавательного интереса учащихся.

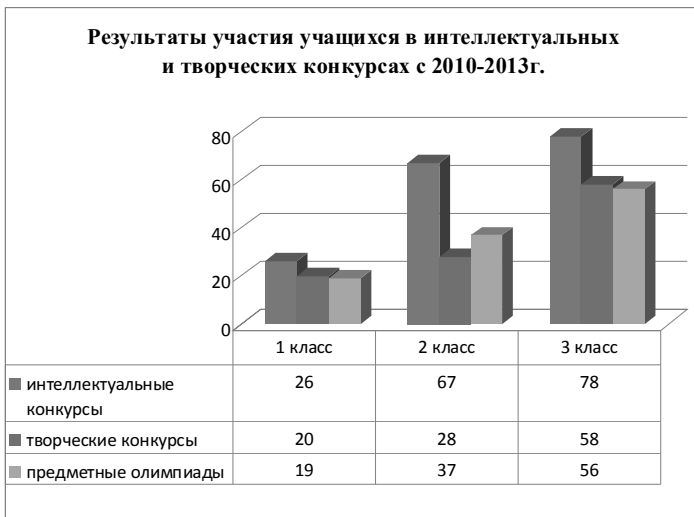


Рис. 3. Графические показатели участия младших школьников в интеллектуальных и творческих конкурсах различного уровня

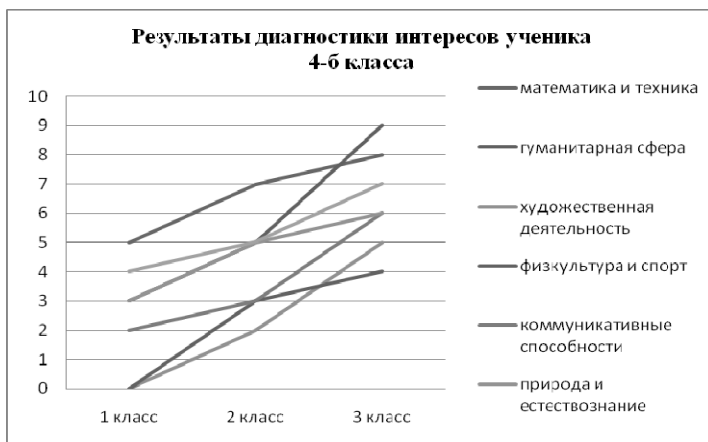


Рис. 4. Графическое изображение динамики учебных и внеучебных интересов младших школьников

Данный опыт помогает видеть индивидуальное развитие интереса учащихся. По результатам диагностики видно, что ученик в первом классе был увлечен математикой, а в конце третьего класса у него лидирует гуманитарная сфера. Он начал с большим интересом писать сочинения, стихотворения, изучает два иностранных языка. Раньше не любил заниматься рисованием и физкультурой, а в итоге участвует в конкурсах рисунков и занимается каратэ. Если в первом классе у него не было друзей в классе, то сейчас по результатам социометрии у него много друзей и есть ребята, которые хотели бы с ним подружиться.

В школе важно выявить всех, кто интересуется различными областями науки и техники, помочь претворить в жизнь их планы и мечты, вывести школьников на дорогу поиска в науке, в жизни, помочь наиболее полно раскрыть свои способности. Действительно, детей, обладающих потенциальными возможностями, в школе достаточно. Если не разглядеть их, не развить, этот дар природы так и останется невостребованным.

Литература:

*Белкин Е.Л.* Управление познавательной деятельностью. Ярославль: ЯГПИ, 1987.

*Гильбух Ю.З.* Внимание: одаренные дети. М.: Знание, 1991.

*Морозова Н.Г.* Учителю о познавательном интересе. М.: Знание, 1979.

*Сафонова В.Ю.* Внеурочная работа по математике в 1–4 классах как важная форма воспитания интереса учеников к предмету М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1987.

*Семенова П.И.* Формирование познавательного интереса у младших школьников во внеурочной воспитательной работе. Чебоксары: ЧГПУ, 1999.

*Шадриков В.Д.* Диагностика познавательных способностей. Ярославль: ЯГПИ, 1986.

## **Использование мнемотехники при освоении таблицы умножения в начальной школе**

*Рахимова Наталья Узаковна*, учитель начальных классов  
СОШ № 6 г. Котово Волгоградской области

Таблица умножения – это те необходимые в жизни каждого человека знания, которые требуется элементарно заучить. Детям младшего школьного возраста необходима помощь взрослого на всех этапах ознакомления



с приемами умножения. Правильно организованная работа поможет превратить тяжелый труд в интересную игру.

Анализируя свою деятельность и отмечая положительные результаты, я столкнулась с рядом проблем, из-за которых запоминание таблицы умножения ученикам моего класса давалось нелегко. Скорость вычисления оставалась низкой, количество ошибок в самостоятельной работе превышало норму. Обдумывая эти проблемы, я решила, что необходимо дополнить, разнообразить приемы, используемые мной для организации запоминания учащимися таблицы умножения.

С этой целью я предложила ученикам моего класса создать проект «Использование мнемотехник в освоении таблицы умножения», автором которого стал школьник Павел Матлашевский. Мы предположили, что овладение учащимися различными техниками и приемами изучения таблицы умножения приведет к увеличению скорости вычислительных навыков и снижению количества ошибок.

Энциклопедический словарь дает следующее определение мнемотехники: «Мнемотехника» (или «мнемоника») – от греч. *mneomonikon* «искусство запоминания» – означает совокупность приемов и способов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования искусственных ассоциаций. Мнемотехника известна с давних времен и насчитывает как минимум две тысячи лет. Считается, что термин «мнемоника» введен Пифагором Самосским в VI веке до н.э. Первый сохранившийся труд по мнемонике приписывают Цицерону. Мнемотехнику изучал, разрабатывал и преподавал Джордано Бруно. Ею интересовался Аристотель и обучал этому искусству своего ученика Александра Македонского. Феноменальной памятью, основанной на мнемотехнике, обладали Юлий Цезарь и Наполеон Бонапарт.

Мнемотехника предназначена для запоминания точной информации. Поэтому чем сложнее информация с точки зрения нормальной памяти, тем проще она запоминается методами мнемотехники. В литературе описаны случаи проявления феноменальной памяти. В этих рекордах поражает высокая скорость запоминания, т.е. среднее время, затраченное на запоминание одной единицы информации.

Недавно при раскопках здания в городе Нара, древней столице Японии (VIII в.), археологами была найдена деревянная табличка с фрагментом таблицы умножения. Из всех табличек, обнаруженных в Японии, найденная – самая древняя. Каким же образом жители Страны восходящего солнца впервые узнали о существовании этой математической «запоминалки»? Судя по тому, что иероглифы, которыми записаны цифры, напоминают китайское письмо. Скорее всего, она была просто скопирована из китайского учебника арифметики того времени. А откуда она взялась в

Китае? Не исключено, что именно там ее впервые и придумали. Эту версию подтверждает находка, сделанная китайскими археологами на юге страны. Там была обнаружена дощечка, содержащая фрагмент таблицы умножения, возраст которой ученые оценили в 2700–3000 лет. Но, пожалуй, самые старые в мире таблицы умножения были найдены при раскопках городов Древней Месопотамии. Они были нанесены с помощью клинописи на глиняные таблички, возраст которых составляет 5000 лет. Хотя не исключено также и то, что данная система устного счета появилась независимо в разных местах.

Итак, узнать имя гениального математика, который первым додумался записать результаты умножения в виде таблицы, скорее всего, не удастся. Просто потому, что это, вероятно, пришло в голову сразу нескольким людям. В европейской культуре авторство таблицы умножения приписывается знаменитому греческому математику Пифагору (570–490 гг. до н.э.). Впервые же в школьную программу она была введена в Англии в конце Средних веков. Правда, это была таблица умножения до 12, которую, кстати, юные британцы проходят и по сей день. А вот в Индии ученики до сих пор зубрят исходный вариант таблицы – до 20. В России школьники заучивают наизусть таблицу умножения однозначных чисел.

Проведем словарный анализ понятий «таблица», «умножение», «мнемотехника».

**«Таблица»** в словаре иностранных слов определяется как: 1) перечень сведений, цифровых данных, запись их в известном порядке, по графам; 2) печатный материал, сгруппированный в виде нескольких столбцов (граф), имеющих самостоятельные заголовки и отделенных друг от друга линейками. Толковый словарь русского языка под ред. Д.Н. Ушакова дает такое определение: таблица – это «перечень чего-н. или сведения о чем-н., расположенные в известном порядке по графам, например: таблица роста промышленности, таблица спряжения неправильных глаголов в грамматике, таблица умножения». Современный толковый словарь определяет таблицу как список, перечень сведений, числовых данных, приведенных в определенную систему и разнесенных по графам; сводка, ведомость.

**«Умножение»** в толковом словаре С.И. Ожегова определяется как «математическое действие, посредством которого из двух чисел (или величин) получается новое число (или величина), к-рое (для целых чисел) содержит слагаемым первое число столько раз, сколько единиц во втором». Таблица умножения, она же таблица Пифагора, представляет собой таблицу, где строки и столбцы озаглавлены множителями, а в ячейках таблицы находится их произведение. Используется для обучения школьников ум-

ножению. В свое время введение заучиваемой наизусть таблицы умножения упростило устный и письменный счет. До этого использовались разные способы вычисления произведений однозначных чисел, которые сильно замедляли весь процесс и служили источником дополнительных ошибок.

*«Мнемотехника»* представляет собой набор приемов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования дополнительных ассоциаций, организации учебного процесса в виде игры. Память – это психологический процесс, выполняющий функции запоминания, сохранения и воспроизведения материала. Память связывает прошлое субъекта с его настоящим и будущим и является важнейшей познавательной функцией, лежащей в основе развития и обучения. Для улучшения памяти необходимо воспитывать у учеников приемы запоминания и припоминания. Этому способствует мнемотехника (мнемотехнические приемы запоминания) в виде искусственно разработанных действий или придуманных текстов, которые призваны облегчить процесс запечатления в памяти отдельных событий, фактов, явлений, слов или др. единиц познания. Особенностью разработки мнемотехнических приемов является поиск закономерностей в запоминаемой информации, ее классификация и систематизация, составление структурных схем.

*Функции мнемотехник* состоят в том, чтобы: а) быстро запомнить точную информацию в значительном ее объеме; б) компенсировать пробелы в знаниях; в) поддержать познавательный интерес с привлечением игрового компонента. Запоминание – это навык. И этот навык может быть определен с высокой точностью по скорости, объему запоминания и по количеству ошибок. Возможности запоминания с помощью методов мнемотехники превышают возможности обычной памяти в среднем на 12%.

Проект по сбору и апробации возможностей различных мнемотехник позволил нам сделать классификацию приемов, используемых для выполнения действия умножения в исторической логике. Среди изученных – индийский способ «Решетка», китайский способ, японский способ, русский крестьянский способ, умножение на пальцах, таблица Пифагора (рифма, выражения, оканчивающиеся на «0»), одинаковые множители, в стихах). В ходе организации проектной деятельности по данной теме удалось провести экспериментальное исследование эффективности применения различных мнемотехник, выявить влияние владения мнемотехникой на увеличение скорости вычислительных навыков и снижение количества ошибок.

В эксперименте участвовали ученики 2 класса СОШ № 6 г. Котова в количестве 24 человек. Работа с использованием приемов мнемотехники проходила в несколько этапов. На начальном этапе мы составили две се-

рии примеров из таблицы умножения по 24 в каждой, провели входную диагностику знания таблицы умножения учениками. На основном этапе мы составили план проведения пятиминутки на уроках математики, организовали деятельность по применению мнемотехник в виде игр, заданий, упражнений. На заключительном этапе провели контрольную диагностику знаний учеников, осуществили опрос учащихся о предпочтительности отдельных мнемотехник.

Анализируя результаты первой серии опытов, необходимо отметить, что время обследования не было ограничено. Это позволило установить среднее время, затраченное на выполнение серии № 1 в процессе выполнения входной (4 мин. 37 сек.) и итоговой (3 мин. 25 сек.) диагностик. Затраты времени на выполнение задания по серии № 1 при проведении итоговой диагностики сократились, количество правильных ответов возросло на 5,7%, количество ошибочных ответов уменьшилось на 1,6%, а количество нерешенных примеров снизилось на 4,1%.

Для проведения диагностики в серии № 2 была установлена единая временная граница – три минуты. Показатель времени был выбран значительно выше нормы, т.к. школьная жизнь проходит в условиях цейтнота (дефицита времени). Результаты диагностики проявились ярче: количество правильных ответов увеличилось на 12%, количество ошибочных ответов возросло лишь на 0,6%, а количество нерешенных примеров сократилось на 12,6%.

*Предпочтительность применения мнемотехник* для запоминания таблицы умножения среди учащихся была изучена с помощью опроса. Рассматривались такие качества мнемотехник, как простота, привлекательность, эффективность, скорость вычисления. Так, наиболее простым и привычным приемом остается заучивание наизусть. Среди предпочтительных оказались также способы: поиск закономерностей; выражения, оканчивающиеся на 0; рифмованные выражения; «Решетка» (для больших чисел). Сложными ученики назвали таблицу умножения в стихах, а также прием «Столбик» (для больших чисел). Кроме указанных, среди привлекательных приемов оказались: крестьянский способ, таблица умножения в стихах, «Умножение на пальцах». Наименьший интерес вызвали приемы «Столбик» и «Решетка» (для больших чисел).

*Эффективность мнемотехнических приемов* определялась экспериментальным путем. Ученики назвали выражения, оканчивающиеся на 0, китайский способ, выражения с одинаковыми множителями и знание таблицы наизусть. Наибольшее число ошибок допускалось при пользовании крестьянского способа и вычисления в столбик. Отмечалось, что большой скорости можно добиться, если использовать рифмованные приемы, умножение на пальцах, заучивание наизусть». Ученики 2 класса медленно

вычисляются китайским способом, крестьянским способом, с помощью столбика и решетки (индийским способом).

В итоге удалось установить, что таблицу умножения лучше знать наизусть, а мнемотехники лишь помогают в заучивании. Различные виды мнемотехник позволяют сделать выбор удобного способа. С помощью использования различных мнемотехник возможно компенсировать пробелы в знаниях.

Нам удалось выявить плюсы и минусы использования мнемотехник при изучении темы «Умножение» в начальной школе.

*Плюсы использования мнемотехник:* приобретается навык самообразования и самоконтроля; моделируется технологическая цепочка: мнемотехника – результат; осуществляется индивидуальный подход; развивается интерес к познавательной деятельности; повышается уровень запоминания таблицы умножения; уменьшается время на выполнение заданий. Кроме этого, мнемотехника помогает развивать ассоциативное мышление, зрительную и слуховую память, зрительное и слуховое внимание, воображение.

*Минусы использования мнемотехник:* возрастает нагрузка на учителя; возникает проблема субъективной оценки мнемотехники (вместо эффективности ученики ориентируются на привлекательность).

Проведенная работа помогла подтвердить выдвинутую гипотезу. Ученики выбрали предпочтительные приемы и техники изучения таблицы умножения и овладели ими. Результаты эксперимента показали, что можно легко и быстро выучить таблицу умножения, владея эффективными приемами и техниками.

Учителю в ходе работы удалось расширить и разнообразить приемы активизации познавательной деятельности учащихся через вовлечение их в проектную деятельность и добиться хороших результатов учеников в запоминании таблицы умножения.

## **Формирование исследовательских навыков у младших школьников посредством научного эксперимента**

*Рябова Елена Валериевна*, инженер научно-образовательного центра Астраханского государственного университета

Чтобы научиться добывать знания, надо овладеть техникой исследовательского поиска.

*А.И. Савенков*

Проблема формирования исследовательских навыков младших школьников обусловлена потребностью учащихся в стремлении наблюдать и изучать окружающий мир, экспериментировать и открывать для себя что-то новое. Данная тенденция отражена в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, где особое внимание уделяется вопросу эффективности организации учебного процесса учащихся для самостоятельного и творческого решения мировоззренческих и исследовательских проблем теоретического и прикладного характера (*Е.В. Рябова 2006*).

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования показал, что на данный момент в педагогической науке недостаточно разработана технология формирования исследовательских навыков у учащихся, а подготовка студентов в высших учебных заведениях к работе над этой проблемой не осуществляется на должном уровне. Таким образом, нами было выявлено противоречие между потребностью у младших школьников в исследовательском поиске, в стремлении к наблюдению и экспериментированию и недостаточной разработанностью этой проблемы в педагогической науке и практике. В результате становится очевидна проблема развития личности младшего школьника, владеющего навыками исследовательского поиска, способного к саморазвитию и самореализации, к освоению и пониманию нового, готового выражать собственные мысли и принимать решения.

Вышеуказанное противоречие и выявленная проблема дает право ставить вопрос о необходимости формирования у младших школьников исследовательских навыков. Под исследовательской деятельностью младших школьников мы понимаем познавательную активность учащихся, направленную на решение творческих, опытно-экспериментальных задач с целью получения нового знания об окружающем мире. Исследовательская деятельность имеет основные этапы: постановку проблемы; изучение теории, посвященной данной проблематике; подбор методов и методик исследования; сбор материала; его анализ и обобщение; выводы.

Существует достаточно форм (индивидуальная, групповая, коллективная, внеурочная, проектная, экскурсионная и т.д.) и методов (наблюдение, эксперимент, анкетирование, беседа и т.д.), направленных на формирование исследовательских навыков у младших школьников. Однако более подробно мы рассмотрим метод эксперимента как средство формирования исследовательских навыков. Считаем, что данный метод недостаточно эффективно применяется современными учителями начальных классов в их педагогической деятельности. Не все учителя используют в своей работе задания экспериментального характера, предпочитая довольствоваться задачами из учебников и учебно-методических пособий. Однако экспериментальные задания можно использовать на любом предметном уроке и вне урока, что существенным образом может обогатить в целом образовательный процесс младших школьников.

В «Философской энциклопедии» (2012) «эксперимент» трактуется как метод познания, при помощи которого в контролируемых и управляемых условиях исследуются явления действительности. Эксперимент осуществляется на основе теории, определяющей постановку задач и интерпретацию его результатов. Нередко главной задачей эксперимента служит проверка гипотез и предсказаний, имеющих принципиальное значение. В связи с этим эксперимент как одна из форм практики выполняет функцию критерия истинности научного познания в целом. В «Психологическом словаре» (2007) «эксперимент» определяется как исследовательская стратегия, в которой осуществляется целенаправленное наблюдение за каким-либо процессом в условиях регламентированного изменения отдельных характеристик условий его протекания. Известно, что эксперимент имеет два вида: естественный, участники которого не знают о своей роли испытуемых; и лабораторный, который в основном проводится в специально оборудованных помещениях и на испытуемых, которые сознательно участвуют в эксперименте, хотя могут и не знать об истинном назначении эксперимента.

Нами было проведено небольшое исследование в СОШ № 1 г. Нариманова Астраханской области в 2–4 классах совместно с педагогами начального образования по формированию исследовательских навыков у младших школьников во внеурочное время. Опыт проведения подобного рода занятий был позаимствован у специалистов программы «Маленькие находчивые» – «Живой эксперимент» Московского городского дворца детского (юношеского) творчества (г. Москва) Т.В. Белёновой, Ю.Н. Тимофеева и др. Занятия проходили во внеурочное время – в ходе проведения школьных кружков «Мы – исследователи» и «Юный следопыт».

Цель занятий – стимулировать развитие ребенка, его самостоятельное мышление и творческие способности, расширять его естественнонауч-

ное мировоззрение, вызвать интерес к науке, формировать исследовательские навыки (формулирование проблемы и способы их решения, наблюдение, выдвижение гипотезы, воспроизведение опыта и измерений, обобщение и анализ результатов, определение выводов).

Приведем примеры некоторых заданий из пособия Т.В. Белёновой и Г.Ф. Туркиной «Мир глазами юного исследователя» (2006), которые были использованы в ходе нашего исследования.

**Задание 1. «Сверхпрочная бумага»** (из серии «Опыты с бумагой»).

*Материал:* лист бумаги, скотч или клей, любая книга.

*Задача:* изменить форму листа бумаги (не делая сгибов) так, чтобы на его ребре можно было удержать предложенный груз.

*Действия экспериментатора:* необходимо лист свернуть в рулон.

*Наблюдение:* лист удерживает книгу на своем ребре.

*Объяснение:* на ребре будет равномерное распределение тяжести.

**Задание 2. «Цветы лотоса»** (из серии «Опыты с бумагой»).

*Материал:* бумажные квадраты 8x8 см. (хотя размер не принципиален), миска с водой.

*Действия экспериментатора:* 1) сложить квадраты конвертиком уголками к центру; 2) опустить полученные «цветы лотоса» на поверхность воды; 3) намочить донышко другого «цветка» и положить его на стол.

*Наблюдение:* бумажные цветы «распускаются». «Цветок» также раскрывается.

*Объяснение:* бумага состоит из волокон, которые образуют капилляры. Вода по капиллярам поднимается вверх. «Цветы лотоса» начинают раскрываться только тогда, когда намокает внутренний слой бумаги. Намочившие волокна внутреннего слоя бумаги удлиняются (раскручиваются) и выпрямляют складки. По такой системе бумажный кораблик в ручейках постепенно превращается в обычные тетрадные листы.

**Задание 3. «Осмоз»** (из серии «Опыты с водой»).

*Материал:* два одинаковых кубика сырого очищенного картофеля, два стакана – один с простой водой, другой – с очень соленой водой.

*Действия экспериментатора:* 1) опустить одновременно по кубик картофеля в каждый стакан; 2) сравнить размеры кубиков через 1 час; 3) наблюдения записать и зарисовать.

*Наблюдение:* если положить кубик сырого картофеля в очень соленую воду, она «высосет» воду из клеток растения. Если затем переложить его в свежую воду, произойдет обратное.

*Объяснение:* перемещение воды внутрь клеток и из них называется осмосом. Для него необходима полупроницаемая мембрана. Вода всегда движется через мембрану туда, где концентрация молекул воды ниже, а



растворенных веществ – выше, например, из менее соленого раствора в более соленый.

**Задание 4. «Картезианский водолаз»** (из серии «Опыты с водой»).

*Материал:* пластиковая бутылка с крышкой, пипетка, вода, стакан с водой.

*Действия экспериментатора:* 1) наполнить под самое горлышко бутылку водой; 2) наполнить пипетку водой так, чтобы она плавала в вертикальном положении и не тонула (проверьте в стакане с водой); 3) опустить заполненную водой пипетку (носиком вниз) в горлышко бутылки и плотно закрутить крышку; 4) не переворачивая бутылку и не открывая крышку, заставьте пипетку двигаться вверх-вниз.

*Наблюдение:* когда мы сильно сжимаем стенки бутылки, вода заходит в пипетку, она становится тяжелее и тонет, когда отпускаем стенки бутылки, вода выходит из пипетки под давлением сжатого воздуха и пипетка всплывает.

*Вопросы:* 1. Как поднимается и опускается подводная лодка? 2. Как маневрируют рыбы?

*Объяснение:* плавательный пузырь у рыб подобен балластным цистернам подводной лодки. Рыба всплывает и погружается с помощью плавников и плавательного пузыря.

*Вопрос:* как используется пузырь?

*Объяснение:* когда надо погрузиться, мускулы сжимают пузырь. Он уменьшается, и рыба идет вниз. Надо подняться – мускулы расслабляются. Пузырь увеличивается, и рыба всплывает. У акул нет воздушного пузыря. Для поддержания своего положения в воде они непрерывно работают плавниками.

**Задание 5. «Очевидное невероятное»** (из серии «Опыты с воздухом»).

*Материал:* два одинаковых воздушных шара и недлинная трубочка такого диаметра, на которую можно туго надеть шар.

*Действия экспериментатора:* 1) надуть воздушные шары до разного размера; 2) натянуть шары на противоположные концы трубки. Чтобы шары не сдувались, пока вы надеваете их на трубку, перекрутите горловины шаров; 3) когда все будет готово, освободите шары от закрутки.

*Наблюдение:* воздух начинает перетекать из маленького шара в большой: маленький шар надувает большой.

*Объяснение:* многие считают, раз масса воздуха больше в шаре большого размера, то этот шар будет сдуваться и надувать маленький. Но такое рассуждение ошибочно. Причина наблюдаемого явления в давлении воздуха внутри шара и в упругости резины. Давление в маленьком шаре больше. Вы наверняка обращали внимание как трудно в первые моменты

надувать резиновый шар. Но, пройдя «мертвую» точку, надувать становится легче.

Необходимо отметить, что такие задания-эксперименты вполне выполнимы на любом уроке и дома. Они направлены на приобретение ребенком научного опыта в игровом, увлекательном исследовании.

Итогом школьного исследования явилась работа младших школьников над общим проектом и представление его на межшкольном уровне и на региональных научно-технических выставках с присуждением призового места.

По нашему мнению, эксперимент является одним из эффективных средств формирования исследовательских навыков младших школьников. Приведенные в статье задания позволяют раскрыть индивидуальные способности каждого учащегося, дают им возможность получить и применить свои знания на практике, развивают инновационный потенциал юного исследователя.

Литература:

*Белёнова Т.В., Туркина Г.Ф.* Мир глазами юного исследователя: пособие для ведения занятий по программе «Маленькие находчивые» – «Живой эксперимент». М., 2006.

Психологический словарь / автор-сост. Р.С. Немов. М.: Владос. 2007.

*Рябова Е.В.* Подготовка будущих учителей начальных классов к созданию оптимальных условий обучения для младших школьников // Современная педагогика: новые вызовы и перспективы развития: материалы Всеросс. науч.-практ. конф. (с международным участием). Чебоксары: Перфектум, 2011. С. 294–296.

*Савенков А.И.* Методика исследовательского обучения младших школьников. Самара: Учебная литература, 2004.

Философская энциклопедия / под. ред. Ф. Константинова. М.: Медия, 2012.

## **Раннее выявление школьников-исследователей**

*Семенченко Татьяна Викторовна*, учитель начальных классов  
СОШ № 2 г. Котово Волгоградской области

Одной из самых удивительных особенностей психики всех живых существ является природное, врожденное стремление исследовать окружающий мир. Дети рождаются исследователями, но стоит им немного подрасти, и они разделяются на тех, кто склонен и способен к активному

исследовательскому поиску, и тех, кого это меньше привлекает и у кого это хуже получается. Учебно-исследовательская деятельность учащихся – одна из прогрессивных форм обучения в современной школе. Она позволяет наиболее полно выявлять и развивать как интеллектуальные, так и творческие способности детей. С педагогической точки зрения неважно, содержит ли детское исследование принципиально новую информацию или начинающий исследователь открывает уже известное. И здесь самое ценное – исследовательский опыт. Именно этот опыт исследовательского, творческого мышления и является основным педагогическим результатом и самым важным приобретением ребенка.

*Исследовательские способности*, по А.И. Савенкову, необходимо рассматривать как комплекс трех составляющих: поисковой активности; дивергентного мышления; конвергентного мышления (А.И. Савенков 2006а, 2006б).

Первый параметр – *поисковая активность* – выступает в роли первоисточника и главного двигателя исследовательского поведения. Он характеризует мотивационную составляющую исследовательских способностей. Высокая мотивация, интерес, эмоциональная включенность – необходимые составляющие исследовательского поведения, указывающие на наличие поисковой активности.

Такие важные характеристики *дивергентного* мышления, как продуктивность, оригинальность и гибкость мышления, способность к разработке идей, выступают необходимыми условиями успешного осуществления исследовательской деятельности.

*Конвергентное* мышление выступает важным условием успешной разработки и усовершенствования объекта исследования (или ситуации), оценки найденной информации и рефлексии.

Как же выявить исследовательские способности детей? Диагностика и развитие исследовательских способностей предполагают выявление и совершенствование этих трех характеристик. Ученые предлагают следующие методы: наблюдение; естественный и лабораторный эксперименты; стандартизированные тесты исследовательского поведения; специализированные анкеты, опросники, бланковые тесты; анализ описаний исследовательского поведения.

В комплект для оценки уровня развития исследовательских способностей, безусловно, есть смысл ввести стандартизированные тесты исследовательского поведения. При этом большинство из них оценивают не столько то, что именуется исследовательскими способностями, сколько уровень проявления поисковой активности и умение извлекать в ходе ее информацию об объекте. Так, уровень конвергентной продуктивности вполне удовлетворительно оценивают классические тесты интеллекта

(Д. Векслер, Дж. Равен и др.), а уровень развития дивергентного мышления – тесты креативности (Дж. Гилфорд, П. Торренс и др.). Специальные опросники и анкеты также пригодятся для работы и, конечно, могут и должны использоваться при оценке уровня развития исследовательских способностей детей педагогами, практическими психологами и родителями. Так, например, можно предложить психологам, педагогам и родителям оценить уровень проявления у определенного ребенка умений, необходимых в исследовательском поиске (умение видеть проблемы, задавать вопросы, выдвигать гипотезы и др.) по той или иной балльной шкале.

Наблюдая за детьми в ситуациях, требующих исследовательского поведения, надо ориентироваться на следующие умения: видеть проблемы; ставить вопросы; выдвигать гипотезы; давать определение понятиям; классифицировать; наблюдать; проводить эксперименты; делать выводы и умозаключения; структурировать материал; объяснять, доказывать и защищать свои идеи.

**Исследовательские интересы** детей могут быть изучены с помощью опроса. Учащимся можно предложить анкету с целью установления их исследовательских интересов, куда войдут вопросы:

Что тебе интересно больше всего?

Чем ты хочешь заниматься в первую очередь (математикой или поэзией, историей или спортом, искусством, музыкой и т.д.)?

Как ты понимаешь слово «исследование»?

Чем отличается взрослое исследование от детского?

Чем ты чаще всего занимаешься в свободное время?

Что из изученного в школе хотелось бы узнать более глубоко?

Есть ли что-то такое, чем ты особенно гордишься?

Так какие же они, эти маленькие исследователи? Одной из самых главных особенностей юных исследователей является наблюдательность, умение замечать такие незначительные детали, на которые не обратит свое внимание «умудренный» взрослый человек. Нужно постоянно мотивировать продуктивную деятельность, задавая универсальный вопрос: «Что интересного (необычного) вы заметили?». Другой особенностью маленьких исследователей является особая скрупулезность, аккуратность и исполнительность. При постановке научного эксперимента они не признают никаких погрешностей, ни на полшага не отступают от намеченного плана, исключают любую возможность искажения результатов. И, наконец, младшие школьники в процессе выполнения исследования проявляют особое трудолюбие, настойчивость и терпение. Они способны перечитать множество книг на интересующую их тему, написать или напечатать на компьютере большие по размеру тексты, нарисовать схемы, рисунки.

Приобщение детей к научно-исследовательской деятельности на ранней стадии общего образования позволяет наиболее полно выявлять, а затем развивать интеллектуальные и творческие способности детей, давать детям эмоциональную и содержательную поддержку для их самоутверждения, формировать универсальные учебные действия.

Литература:

*Савенков А.И.* Методика обучения младших школьников исследовательской деятельности. Самара, 2006.

*Савенков А.И.* Психологические основы исследовательского подхода к обучению. М., 2006.

### **Опыты на уроках окружающего мира в начальной школе**

*Столярова Татьяна Петровна*, студентка Волгоградского государственного социально-педагогического университета

В Федеральном государственном образовательном стандарте второго поколения в начальной школе говорится, что при изучении курса «Окружающий мир» младшие школьники должны освоить доступные способы изучения природы и общества, такие как: наблюдение, запись, измерение, опыт, сравнение, классификация и др., а также развить навыки установления и выявления причинно-следственных связей в окружающем мире. Сегодня на уроках естествознания в младших классах естественнонаучным и техническим вопросам, как правило, уделяется недостаточно внимания. В то же время многие школьники увлекаются именно этими вопросами.

Как построить занятия таким образом, чтобы давать детям задания по довольно сложным темам, которые соответствовали бы уровню их развития, удовлетворяли детское любопытство, давали возможность индивидуального развития как «слабым», так и «сильным» детям? Занятия с лабораторным оборудованием, которые ориентированы на активные действия детей, позволяют детям проверять свои собственные идеи и предположения, выполняя простые опыты, обсуждая их друг с другом, делая простые, но уже научные выводы.

В настоящее время опыт как исследовательский метод обучения следует рассматривать как один из основных путей познания, наиболее полно соответствующий природе ребенка и современным задачам обучения. В основу его положен собственный исследовательский поиск, а не усвоение детьми готовых знаний, преподносимых педагогом.

Современные тенденции развития образования, связанные с его реформированием, включают выдвижение на первый план задачи развития

учащихся на основе их внутреннего потенциала и в соответствии с лучшими культурными традициями. В настоящее время формирование у школьников естественнонаучной культуры как компонента единой культуры становится в ряд важных проблем фундаментального образования, решение которой необходимо начинать уже в начальной школе. Именно начальное образование закладывает основу для культуuroобразующей и культуротворческой деятельности растущего человека. Подготовка школьников к использованию знаний в нестандартных ситуациях, которая тесно связана с творческим развитием детей, и является составной частью становления культуры их деятельности. Для школы приоритетным становится включение ребенка в самостоятельное познание связей и закономерностей окружающего мира на доступном для него уровне (*А.В. Миронов 2002. С. 59*).

С конца 60-х г. XX в. и до настоящего времени ведутся интенсивные научные исследования по проблемам естествознания, в том числе по совершенствованию методов обучения. Эксперимент наряду с другими практическими методами в процессе обучения обеспечивает эмпирический уровень познания и вызывает более активную мыслительную деятельность учащихся. Эксперимент или опыт – это метод исследования некоторого явления в управляемых условиях, эмпирическое познание действительности; единство знаний и умений. Опыт применяют в тех случаях, когда изучить объект или явление в обычных условиях не представляется возможным, а требуется искусственное создание специальных условий. Или в тех случаях, когда в естественный процесс привносится некоторый искусственный элемент. Например, визуально нельзя обнаружить в почве воздух, чтобы его увидеть, необходимо почву опустить в воду. Наблюдая выделение из почвы пузырьков воздуха, учащиеся убеждаются в том, что почва содержит воздух. Затем решается вопрос о том, какое значение имеет наличие воздуха в почве, как можно увеличить его содержание (*Г.Н. Аквилева, З.А. Клепичина 2001. С. 104*).

История становления и развития начального естествознания показывает, что именно эксперимент в наибольшей степени позволяет реализовать важные принципы дидактики – деятельностный подход и гуманизацию процесса обучения. Ребенок из объекта обучения превращается в субъекта собственной деятельности, что в большей степени отвечает его природе. Кроме того, именно субъективная позиция ребенка является характерной чертой развивающего обучения. Велика роль опыта в формировании природоведческих понятий, особенно на эмпирическом этапе и этапе практического применения знаний.

Опыт может быть использован на различных этапах урока. При изучении нового материала он выступает как основной источник знаний. При

закреплении обнаруживается связь теории и практики. Опрос позволяет определить осознанность усвоенного материала. В некоторых случаях опыт можно использовать для перехода от опроса к теме урока для того, чтобы выявить представления учащихся по изучаемому вопросу. Опыт ставится тогда, когда в результате беседы о фактах окружающей действительности, известных детям, возникает потребность осознать скрытые причины интересующего явления. По ходу опыта внимание учащихся сосредотачивается на главных моментах явлений с помощью постановки вопросов в определенной последовательности (М.И. Радзиевская 1980). Таким образом, опыты помогают лучше понять явления, происходящие в природе, выяснить причинную связь этих явлений. опыты дают возможность познакомить детей в доступной форме с законами природы.

Но педагогическая ценность опытов не ограничивается этим. опыты являются не только способом сообщения знаний, они развивают наблюдательность и мышление учащихся. Осознав с помощью учителя вопрос, требующий решения, дети обдумывают способы его разрешения, строят различные предположения, проверяют их путем постановки опытов, наблюдают вызванное ими самими явление, делают выводы. Опыт как средство обучения чаще всего осуществляется на лабораторных занятиях. Учащиеся не только смотрят и слушают, но и работают руками с конкретными объектами, то есть создают условия для совместной деятельности различных анализаторов.

Опыты, проводимые учителем и учащимися на уроках по изучению природы, воспроизводят природные явления. Наблюдения, проводимые во время демонстрации опытов, сложнее наблюдений над отдельными предметами. При изучении предмета наблюдают форму, окраску, величину и его свойства. При изучении же явлений наблюдают не только предмет, но и его изменение под влиянием разных условий (например, температуры воды, воздуха). При постановке опытов создаются условия, заранее подготовленные для изучения, поэтому выводы из опытов сделать легче, чем из наблюдения явлений в природных условиях. На опытах дети учатся понимать явления, которые протекают в природе.

Школьники должны научиться делать выводы на основании своих наблюдений и, проверяя опыты в природных условиях, делать обобщения. В этом сопоставлении опытов с действительностью осуществляется связь обучения с жизнью. Учителю надо помнить, что дети, часто наблюдая опыты, приходят к неправильным выводам и обобщениям. Основной причиной ошибочных выводов является отсутствие во время демонстрации опытов и после них беседы, направляющей мыслительную деятельность ребенка. Учитель должен продумать вопросы, которые будет давать ученикам.

На уроках окружающего мира опыты чаще всего проводятся при изучении нового материала как подтверждение, иллюстрация к рассказу или объяснению учителя. Можно использовать опыты для создания проблемных ситуаций на уроке. Реже на уроках приходится наблюдать проведение простых опытов самими учащимися при проверке домашнего задания. На наш взгляд, необходимо этому учащимся учить, это даст возможность избежать формализма в знаниях, повысить интерес к изучаемому материалу. Важными видами деятельности при проведении опытов, кроме составления обобщений и выводов, являются связный рассказ о проделанном опыте и фиксация полученных результатов. Логический рассказ об опыте – одно из совершенных средств развития речи учащихся начальной школы. Недаром еще К.Д. Ушинский в этих целях отводил важное место естествознанию в школе и ратовал «за активные методы» изучения природы, наблюдение, опыт и экскурсию (*К.Д. Ушинский 1989. С. 45*).

Использование опытов в курсе окружающего мира начальной школы предоставляет учителю хорошие возможности включить учащихся в практическую работу с понятиями. При этом происходит установление связей между понятиями, их взаимное обогащение. Работа по постановке опытов повышает эффективность умственной деятельности учащихся, развития практических умений и навыков, способствует более глубокому и быстрому усвоению материала.

Анализ опыта работы учителей начальных классов показал, что использование такого метода, как опыт, недостаточно реализуется в практике обучения. Но уже сейчас мы можем с уверенностью говорить о том, что проведение опытов на уроках естествознания в начальной школе способствует лучшему пониманию учащимися изучаемого предмета, позволяет повысить эффективность их самостоятельной работы, развитие логического мышления, обеспечивает межпредметные и внутрипредметные связи естественнонаучного характера.

Литература:

*Аквилева Г.Н., Клепинина З.А.* Методика преподавания естествознания в начальной школе. М., 2001.

*Мионов А.В.* Методика изучения окружающего мира в начальных классах. М., 2002.

*Радзиевская М.И.* Опыты по природоведению // Нач. школа. 1980. № 5. С. 38–45.

*Ушинский К.Д.* Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 3. М., 1989.



## Духовно-нравственное воспитание младших школьников на уроках английского языка

*Цеденова Антонина Александровна*, учитель английского языка  
МБОУ «Русская национальная гимназия имени преподобного  
С. Радонежского» г. Элисты Республики Калмыкия

A good teacher is like a candle – it consumes itself to light the way for others.

Хороший учитель – как свеча: сгорает сама, чтобы осветить путь для других.

Иностранный язык как предмет школьной программы содержит большие резервы для духовно-нравственного воспитания учащихся. Но на сегодняшний день духовно-нравственное воспитание, как мне кажется, нуждается в теоретическом осмыслении его методологических основ, разработке целостного подхода. Наступил новый этап развития социума, связанный с изменением менталитета общества и личности, изменением ценностных ориентаций у подрастающего поколения. Духовно-нравственное развитие школьника является важнейшим аспектом социализации личности (*Г.В. Аверкиева 2001*).

Совершенно очевидно, что для того, чтобы стать полноправными участниками общемирового культурного процесса, современным школьникам необходимо усвоить те духовно-нравственные ценности, которые были накоплены человечеством в течение веков. Отдельная личность и целый народ, вступая в общечеловеческое культурное пространство, должны владеть различными средствами межнационального общения. С этой точки зрения огромную роль играет знание как минимум одного иностранного языка (*В.С. Аганов 2001*).

Язык – хранилище культуры этноса. Великий русский педагог К.Д. Ушинский по этому поводу говорил, что природа страны и история народа, отражаясь в душе человека, отражались в слове. Человек исчезал, но слово оставалось бессмертной и неисчерпаемой сокровищницей языка, каждая его форма есть результат мысли и чувства человека, через которые отразилась в слове природа страны и история народа. Процесс обучения современных школьников иностранным языкам содержит уникальный педагогический потенциал духовно-нравственного, идейно-политического, эстетического, трудового воспитания подрастающего поколения.

На уроках иностранного языка нами проводится работа по развитию духовно-нравственного, познавательного, творческого потенциала учащихся с первых лет обучения в школе. Начало такой работы приходится на 2–4 классы по УМК М.З. Биболевой.

Необходимо отметить, что для младшего школьного возраста характерны яркая образность и непосредственность восприятия, легкость вхождения в различные образы. Поэтому одной из самых основных форм освоения ребенком окружающего мира является игра. Учитывая психологические и возрастные особенности младшего школьного возраста, использую на уроках игровые технологии в качестве важного методического приема. Игра на уроке позволяет создавать ситуации, в которых ученики не могут «отмолчаться». Игра может сделать увлекательным изучение даже самого скучного и сложного грамматического материала. Чувство равенства, атмосфера увлеченности дают возможность детям преодолеть стеснительность, скованность, снять языковой барьер, усталость. Специально для детей младшего школьного возраста мною разработана программа факультативных занятий «Занимательный английский», в основе которых лежит игровая методика и подборка песен по тематике «Песенки для малышей».

В познавательной деятельности восприятие неразрывно связано с вниманием, которое отличается неустойчивостью, оно легко переключается и отвлекается. В этом возрасте учащиеся обращают внимание лишь на то, что вызывает их непосредственный интерес. Внимание младшего школьника становится более устойчивым в том случае, если, размышляя об увиденном, он одновременно выполняет действие: рисует, строит, берет в руки предмет. Чем больше каналов восприятия будет задействовано, тем успешнее будет обучение. Эту особенность можно широко использовать в *лексических играх*.

«*Снежный ком*». В эту игру можно играть при изучении любой темы. Например, вариант «Покупки» («Я пошел в магазин и купил ...»); вариант «Животные» («Я пошел в зоопарк и увидел ...») и т.д.

«*Поправь меня*». Детям нравится, когда кто-то ошибается или делает вид, что ошибается. Они любят исправлять: водящий показывает на свой нос и говорит: «This is my hand» («Это моя рука»). Ученик, к которому обращаются, должен ответить правильно, показывая на свой нос: «This is my nose» («Это мой нос»).

«*Антонимы*». Ведущий говорит: «Big» (большой), а ученик, к которому он обращается должен ответить: «Small» (маленький).

«*Найди лишнее слово*». Нужно найти лишнее, неподходящее слово среди нескольких других. Например в ряду: магазин, супермаркет, лифт, книжный магазин, булочная, – лишнее слово «лифт».

«*Good or Bad*». Учащиеся говорят «Good» (хороший), если слово, которое произнес учитель, имеет положительное значение; или «Bad» (плохой), если отрицательное. Например: friendly (дружелюбный) – good, angry (злой) – bad.

Несомненно, с самыми большими трудностями учащиеся встречаются при изучении грамматических структур. Ребенок просто заучивает правило, часто не понимая его сути. И вот учитель задействует *грамматические игры*.

«Трехголовый дракон Арэмиса». Предстоит объяснить, что глагол *to be* (быть) имеет различные формы (*am, is, are*), которые к тому же переводятся все одинаково, а употребляются по-разному? Учитель говорит: «Королевством английского языка правит строгий, но справедливый дракон Арэмис. На русский язык он переводится: «есть», «быть», «находиться». И есть у него три головы: самая маленькая – *am*, постарше – *is*, самая старшая – *are*, которые ведут себя с разными людьми по разному...».

«Два гнома». Глаголы *do* (делать) и *does* (делает) читаются не по правилам, и детям очень трудно заучить их чтение. К тому же они часто забывают употреблять их в вопросительных предложениях в Present Simple. Учитель говорит: «Отправляемся снова в сказку в гости к двум симпатичным гномам. Они живут в маленьком домике на опушке леса. Живут они очень дружно и весело. У одного гнома есть самая любимая вещь – его дудочка. «Ду-ду-ду-ду», – поет целыми днями гном Do. «Да-да-да-да», – подпевает ему гном Does. Оба гномика очень трудолюбивые – очень уж много у них работы. Без них даже вопросы задать нельзя. Никак без них вопрос не переведешь, зато стоят они на первом месте, помогают. «Любишь ли ты яблоки?» – спрашиваем мы по-русски. Нужно пригласить гномика Do, чтобы спросить по-английски: «Do you like apples?». «Играет ли он в футбол?» – «Does he play football?» – нужно пригласить гномика Does. Много гостей приходит к веселым гномам, а самый давний их друг приходит почти каждый день. Зовут этого старичка Did (делал) и говорит он только о том, что было давно. Вот так они и проводят вечера.

Следующим эффективным приемом работы в упомянутом выше направлении является *ролевая игра*. Ролевая игра также является формой коллективного взаимодействия. Однако в данном случае каждый ученик уже несет индивидуальную ответственность за принятое решение. Для успешного решения учебных задач комбинирую различные педагогические технологии, методы: поисковый, исследовательский, проблемный, репродуктивный, проектирование. Эффективны оригинальные методы при обучении грамматике, настольные грамматические игры, кроссворды, ребусы, песни, уроки коммуникативной грамматики. И, конечно, не последнюю роль играют тематические уроки. В связи с этим провожу уроки в нестандартной форме. Вот некоторые из них:

*уроки-экскурсии* «Мой любимый город», «Мой край родной»;

*урок-путешествие* «Путешествуя по Великобритании», «Я живу в Калмыкии»;

уроки-игры «В магазине», «Откуда ты?», «Модное дефиле»;  
урок-викторина «Что? Где? Когда?», «Умники и умницы»;

а также сюжетно-ролевые игры, праздник алфавита, интегрированные уроки («Что в имени тебе моем?») по этимологии калмыцких и английских имен; «Обычаи и традиции празднования Нового года и Рождества в России и Британии» и др.).

В своей работе в начальном блоке руководствовалась методическими рекомендациями М.З. Биболетовой. В учебнике и книге для учителя дается огромное количество игр, которые способствуют обогащению и закреплению у детей бытового словаря, связной речи, грамматических структур, развивают память, внимание, наблюдательность и воображение. Разрабатывала итоговые уроки, праздники с необычными сказочными сюжетами, на которых ребята применяют свои знания, умения и навыки. Один из таких уроков-праздников, «В гостях у сказки», был проведен в четвертом классе.

Как любой творчески работающий учитель, я стараюсь придумать что-нибудь новое и интересное. На своих уроках я использовала комплект разработанных мною домино (лексическое – составляется английское слово и его перевод; транскрипционное – составляется английское слово и его транскрипция).

К методам и приемам, содействующим нравственному воспитанию учащихся средней и старшей ступени обучения английскому языку, могут быть отнесены коллективные формы взаимодействия. Именно в группах и парах проходит обсуждение той или иной проблемы. Именно во взаимодействии с окружающими детьми складываются определенные точки зрения.

В Русской национальной гимназии используются самые разнообразные формы и приемы учебной и внеклассной работы. Школьники принимают участие в олимпиадах «Покори Воробьевы горы», «Британский бульдог», «Всероссийская олимпиада по английскому языку», различных конкурсах, викторинах, в написании сообщений и докладов. Глядя на своих учеников, я тоже стараюсь принимать участие в различных конкурсах: «Новая идея», «От исследования к научной деятельности», «Первые шаги в науку», «Степная антилопа», «Лучшая презентация».

Наличие в кабинете иностранного языка компьютера, подключенного к сети Internet, интерактивной доски, проектора, позволяет расширить преподавание предмета путем просмотра тематических любительских видеороликов на английском языке, что помогает детям понимать оригинальную речь носителей языка и работать над произношением.

Работая по УМК «Spotlight» на завершающих этапах овладения устным иноязычным общением, использую *метод проектов*, который имеет

большие возможности для формирования у учащихся общечеловеческих ценностей, более глубокое осознание своей культуры и уважительное и толерантное отношение к другой культуре.

В зависимости от обсуждаемой проблемы и ступени обучения я организую значимую, интересную и хорошо воспринимаемую учениками коллективную деятельность. Выбор ее вида зависит от таких личностных характеристик школьника, как их желание, интересы, жизненный опыт. Кроме этого, принимаю во внимание возрастные особенности обучаемых, придавая особое значение их субъективным характеристикам, таким как: умение выполнять речевые упражнения и работать с опорами, планировать свое речевое поведение, выражать свое отношение к услышанному, участвовать в коллективных формах общения, планировать и осуществлять коммуникативную деятельность группы, подводить итоги и оценивать результаты. Метод проекта, предполагает:

самостоятельную (индивидуальную, парную, групповую) деятельность учащихся на уроке или во внеурочное время;

распределение обязанностей;

использование исследовательских методов (определение проблемы, оформление конечных результатов, подведение итогов, творческий отчет, защита проекта).

Считаю, что работа над проектами развивает воображение, фантазию, творческое мышление, в целом познавательную сферу ученика; самостоятельность и другие качества личности. Используя метод проектов, формирую устойчивый интерес и мотивацию на дальнейшее изучение иностранного языка. Выполнение проектных заданий, по моему мнению, позволяет школьникам видеть практическую пользу от изучения иностранного языка.

Ниже приводятся темы проектных заданий, апробированных мною на практике с учащимися, перешедшими из начальной школы в среднюю:

6-й класс: «Мой дом – моя крепость», «Любимый сказочный герой», «Моя семья», «Мой знак зодиака»;

7-й класс: «Моя визитная карточка», «Фонтаны Британии», «Праздники Британии»;

8-й класс: «Популярные народные певицы Калмыкии», «Празднование Нового года в Британии и России (празднование калмыцкого Нового года Зул)», «Путеводитель для туриста по Республике Калмыкия»;

9-й класс: «Здоровый образ жизни. Виды спорта», «Загрязнение окружающей среды», «Моя любимая кинолента».

Подчеркну, что все проектные задания выбирались при самом активном участии школьников. Творческие работы выставлялись на публичное оценивание самих учащихся.

Помимо вышеуказанных видов деятельности, веду опытно-экспериментальную работу по теме «Интегрированное обучение английскому языку», целью которого является выявление эффективных условий для повышения мотивации обучению не только английскому, но и родному калмыцкому языку при помощи реализации взаимосвязи различных видов деятельности и определение особенностей восприятия детьми данных видов интеграции. Для формирования творчески активной личности руководствуюсь следующими правилами:

побуждать детей к самостоятельности;

содействовать развитию склонностей в определенной предметной области;

углублять интерес к знанию родного языка и учению в целом.

Результатом введения интеграции в обучение иностранного языка с калмыцким языком имеются результаты участия учащихся в творческих конкурсах, таких как «Сургулин эрдм», «Моя малая родина», «Радонежские чтения».

На основании теоретического анализа и изучения передового педагогического опыта по проблемам духовно-нравственного воспитания школьников средствами изучения иностранного языка можно сделать следующие выводы. Изучение иностранного языка развивает логическое мышление; оказывает большое влияние на память; расширяет кругозор; обогащает родной язык, делает его более ярким, гибким и выразительным; повышает общую и духовно-нравственную культуру.

В ходе освоения языка совершенствуются профессиональные теоретические знания, а также учебно-организационные, интеллектуальные, информационные, коммуникативные умения. Изучение иностранного языка способствует духовно-нравственному, эстетическому развитию учащихся, оказывает воздействие на становление высоконравственной личности (Е.И. Пассов 2010).

Литература:

*Аверкиева Г.В.* Проблема формирования ценностных ориентаций современных школьников. Ребенок и современный мир. Архангельск, 2001.

*Аганов В.С.* Концепция духовно-нравственного воспитания учащейся молодежи А.С. Метелягина // Проблемы формирования и развития личности в психологии и педагогике. М., 2001. С. 31–35.

*Пассов Е.И.* Урок иностранного языка: настольная книга преподавателя иностранного языка. М., 2010.

## **Формирование психологических компетенций в работе с детьми в ходе исследовательской деятельности студентов**

*Чулкова Анна Валентиновна*, канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой Себряковского филиала Волгоградского государственного архитектурно-строительного университета

Детство – один из самых важных этапов жизни ребенка: в этот период ребенок встречается с многочисленными трудностями. В одних случаях разрешение этих проблем приносит радость и появление новых психических качеств, открывает перспективы для дальнейшего развития. В других, напротив, проблемы оказываются непреодолимыми, и тогда они становятся причиной деструктивного развития. Многие возникающие в этот период трудности могут быть предсказуемы, а значит, предотвращены. Грамотное воздействие взрослых на ребенка позволяет избежать многих проблем в ходе его психического развития.

Традиционно вопрос о проблемах развития детей поднимается в тех случаях, когда речь идет о патологии развития. Однако гораздо чаще взрослые сталкиваются с обычными, «нормальными» проблемами «нормальных» детей. Поэтому для формирования у студентов умения «видеть» психологическую сущность проблемы, анализировать ее по определенному алгоритму, а также определять условия и возможности ее предупреждения был избран именно период детства.

Исследование проводилось со студентами, изучающими дисциплину «Психология и социология». Цель исследования: упражнять студентов в применении на практике психологических и социологических методов исследования, интерпретации и анализа полученных результатов, выработке рекомендаций.

В результате опроса родителей, имеющих детей дошкольного и младшего школьного возраста (в их число также вошли студенты-заочники), студенты убедились, что проблемы развития возникают не на пустом месте. Причиной их появления в большинстве случаев были следующие факторы: родительская депривация (непонимание, завышенные требования, авторитаризм, недостаточное внимание к ребенку); личностные особенности ребенка, провоцирующие проблемы (акцентуации характера, строптивость, меланхолический или холерический темперамент); развитие взаимоотношений с социумом.

Анализ результатов проведенных исследований показал, что наиболее часто родители сталкиваются со следующими проблемами у детей: когнитивной незрелостью; агрессивным поведением; тревожностью и

страхами; трудностью регуляции своих эмоций. Кратко охарактеризуем эти проблемы.

*Когнитивная незрелость* находит отражение в следующих феноменах: синдром дефицита внимания и гиперактивность; выраженный эгоцентризм; трудности в овладении речью. Причиной появления этих проблем может быть воспитание, не учитывающее психофизиологических особенностей ребенка; а также проблема развития познавательной мотивации, которая возникает в том случае, если жизнь ребенка из игры превращается в целенаправленное обучение.

*Агрессия* представляет собой форму поведения, нацеленную на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения. По мнению психологов, агрессивный ребенок — это ребенок, регулярно восстанавливающий и реализующий сценарии агрессивного поведения. Закрепление сценария происходит либо во время собственного агрессивного поведения, либо при наблюдении поведения других (*Н.Н. Заваденко 2002*). Агрессивное поведение чаще формируется у детей с определенными особенностями высшей нервной деятельности, а также под влиянием семейных и социальных стереотипов поведения.

*Тревожность и страхи* относятся к наиболее распространенным проблемам развития детей. Переживание страхов имеет различные психологические механизмы. В одном случае боязнь возникает вследствие того, что ребенок, не имея опыта переживаний, не знает, чего ждать в будущем, и эта неопределенность вызывает страх, воспринимается как угроза. В других случаях, наоборот, опыт негативных переживаний становится причиной отрицательных эмоций, и ожидание боли, угрозы, неприятных ощущений приводит к переживанию страха. Наиболее частыми видами страхов являются: страх смерти; страх одиночества; страх темноты; страх замкнутого пространства; страх сказочных героев; страх наказания (*А.В. Захаров 2005*).

*Трудности регуляции эмоций* возникают в том случае, если существует противоречие между потребностью быть в теплых эмоциональных отношениях со сверстниками и другими взрослыми и отсутствием умения ребенка владеть своими эмоциями и понимать эмоции других. На фоне этой проблемы могут возникать проблемы взаимоотношений в группе сверстников, страх, агрессивность. Задачей родителей должно стать развитие у ребенка умения выражать свои чувства, проговаривать их, чтобы быть понятым.

Перечисленные проблемы были использованы на занятиях как основа для формирования психологических компетенций у студентов. Теоретическая подготовка включала изучение студентами факторов и типичных проблем развития в определенный возрастной период, конспектирование



рекомендуемой литературы. Для практической работы предлагались проблемные ситуации развития (зарисовки из жизни детей) с примерами анализа таких проблем, а также данные диссертационных исследований.

Задания на отработку алгоритма анализа проблем выполнялись по следующей схеме: из прочитанной литературы, наблюдений выделялась одна из проблем развития, типичная для дошкольного и младшего школьного возраста, и анализировалась по плану:

факторы, определяющие особенности психического развития в данный период, и факторы, порождающие проблему, описанную в ситуации;

типичные кризисы и проблемы рассматриваемого периода;

описание проблемной ситуации;

формулирование проблемы;

раскрытие противоречий, порождающих проблему, описанную в ситуации;

этапы, механизмы возникновения проблемы (первые внешние признаки ее зарождения);

внешние и внутренние показатели (маркеры) зарождающейся проблемы;

положительные последствия различных вариантов решения проблемы;

отрицательные последствия неразрешенности проблемы;

необходимые условия предупреждения возникновения проблемы и ее отрицательных последствий.

В процессе анализа ситуаций студенты своими примерами и наблюдениями могли обогатить материал по каждой теме. И это имело принципиальное значение, поскольку, как правило, для анализа предлагались ситуации, которые важны для самих студентов: либо потому, что они уже успешно разрешили проблему и переживали чувство удовлетворения, либо потому, что проблема по-прежнему актуальна, и они пытались ее решить на занятиях.

В заданиях по работе с результатами диссертационных исследований студентам предлагалось ответить на следующие вопросы:

Являлась ли тема, обозначенная в диссертации, актуальной?

Под влиянием каких факторов возникла проблема развития?

Какие из полученных автором результатов и как могут быть использованы для работы с указанной проблемой?

Как полученные результаты можно использовать для предупреждения проблемы развития?

В заключение проведенного исследования студенты предлагали практические рекомендации по устранению или предупреждению тех или иных проблем. Например, при речевых или коммуникативных затруднени-

ях предлагались игры по развитию речи и общения (А.В. Чулкова 2008б), при возникновении страхов, неврозов – соответствующие тренинги, подвижные игры и пр. (Л.И. Бережная, Е.Г. Диканова 2013; А.В. Чулкова 2008а; 2008б).

Результатом работы по освоению курса стали прочитанные студентами публикации по каждой из проблем развития, а также ряд самостоятельно выполненных практических заданий. Студенты сформировали навык проводить опрос, выявлять психологическую сущность проблемы, анализировать ее по определенному алгоритму, а также определять условия и возможности ее предупреждения.

Специалисты, работающие с персоналом, должны хорошо представлять себе возможности социологических и психологических методов, знать области их применения, уметь грамотно использовать приемы и способы в практике руководства и общения с людьми.

#### Литература:

*Бережная Л.И., Диканова Е.Г.* Формирование культуры здоровья дошкольника как педагогическая проблема // Дошкільна освіта. Науково-практичний журнал / Запоріжжя ТОВ «ЛПС» ЛТД, 2013. № 1 (39). С. 50–56.

*Заваденко Н.Н.* Как понять ребенка: дети с гиперактивностью и дефицитом внимания. М.: Школьная пресса, 2002.

*Захаров А.И.* Дневные и ночные страхи у детей. СПб.: Речь, 2005.

*Чулкова А.В.* Невроз как негативное развитие личности: определение, проявление, предупреждение // XXI веку – здоровое поколение: материалы IV Региональной науч.-практ. конф. Волгоград: Бланк, 2008. С. 70–76.

*Чулкова А.В.* Формирование диалога у дошкольников: учеб. пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2008.

## РАЗДЕЛ III

### ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ НА УРОКЕ И ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОДРОСТКОВЫХ КЛАССАХ

#### **Сотрудничество школы с семьей девиантного подростка: принципы, содержание, формы работы**

*Бакалдина Светлана Михайловна*, зам. директора по воспитательной работе СОШ № 3 г. Котово Волгоградской области

«Помните, что ребенок – зеркало жизни своих родителей» – предупреждал А.С. Макаренко. В последние годы в семейном воспитании видны большие изменения. Разрушается статус семьи как социального института. Увеличилось количество разводов, в связи с чем увеличилось количество неполных семей, семей «группы риска», где развитие девиантного поведения подростков более распространено.

В настоящее время главными причинами распространения девиантного поведения являются: 1) негативная реклама; 2) изменение жизненных ценностей; 3) развитие бизнеса развлечений; 4) распространение видеопродукции, пропагандирующей насилие и жестокость. Также причиной девиантного поведения подростков являются социально-неблагополучные семьи, неполные семьи, неправильное воспитание либо недостаток внимания. Даже во внешне вполне благополучных семьях часто отсутствует взаимопонимание между супругами, детьми и родителями. Изменилось и качество самой семьи, прервалась преемственность педагогической традиции. Родители нередко проявляют неграмотность в вопросах воспитания собственного ребенка.

Девиантное поведение подростков – это поведенческие нарушения, связанные с поступками или серией поступков, не отвечающих общепринятым нормам поведения в обществе, либо правонарушения.

Образ жизни семьи во многом связан с ее материальным положением, но даже имея хороший материальный достаток, многие семьи переживают духовный кризис в отношениях как между супругами, так и в отношениях с детьми. Какая же основная причина, которая влияет на ослабление или даже разрыв семейных связей между детьми и родителями? Это, прежде всего, сверхзанятость родителей, когда на ребенка и его воспитание просто не хватает времени; конфликтная ситуация в семье; пьянство

родителей; случаи жестокого обращения с детьми; отсутствие в семье благоприятной эмоциональной атмосферы.

В 2013 г. было проведено исследование родителей учащихся СОШ № 3 г. Котово в виде анкетирования. В анкете были заданы вопросы для выяснения влияния родителей на детей.

Результаты анкетирования следующие: в большинстве случаев опрошенные родители считают, что в их семье есть взаимопонимание между родителями и детьми (85,7%), другие (14,3%) отрицают наличие этого понимания.

По результатам выявления общих интересов у детей и родителей мы получили следующие данные: телевидению и компьютеру уделено больше всего внимания (47,6%), совместные выезды на природу (40,2%), чтению книг и культурному развитию (2,0%), занятию спортом (10,2%).

Из проводимого исследования можно сделать вывод, что родители напрямую влияют на ребенка через то, чему учат, что он слышит от них. Сознание ребенка формируется сознанием его родителей, в том числе и мысли, и оценочные суждения, и эмоции его родителей. Из результатов анкетирования видно, что дети проводят много времени у телевизора и компьютера, хотя регулярный просмотр телевизора приводит к тому, что ребенок мыслит готовыми шаблонами. Ответы на вопросы взрослых дают поверхностные и стереотипные. Интерес к определенным занятиям, включая школьные предметы, неглубокий. Ребенок практически не читает, но ему нравится рассматривать картинки. Речь как способ общения остается примитивной, способность выделять главный смысл прочитанного текста снижается. В общении с людьми не ощущают дистанции, при этом не умеют вступать в глубокие личностные отношения; стимулируется склонность к алкоголю, токсико- и наркомании, так как подросток привыкает получать впечатления и удовольствие ничего не делая, или прикладывая минимум усилий.

Часто родители не ищут помощи у психологов и педагогов, считая свою семью вполне благополучной. Для них правонарушение, совершенное их ребенком – полная неожиданность, событие, не имеющее причин. Они могут видеть причину во влиянии улицы, школы, но очень редко в собственных ошибках в воспитании.

Трудности в поведении подростка объясняются сочетанием неправильного развития личности и неблагоприятной ситуации, в которой он оказался. Отклоняющееся от нормы поведение у подростков зачастую является средством самоутверждения, протестом против действительности или требований взрослых. В возрасте 13–17 лет подростки подвержены влиянию «своих» групп. Одной из основных причин психологического ха-

рактера является низкая самооценка. Она является важным регулятором поведения.

Подростков с девиантным поведением можно классифицировать по разным признакам.

*По типу запущенности* различают:

педагогически запущенные (неуспевающие и недисциплинированные); из них:

46% – с пассивной жизненной позицией (безволие, равнодушие, недоверие);

31% – с неадекватной реакцией (эгоисты, упрямцы);

23% – с антиобщественным поведением (жестокие, антагонистические, аморальные);

социально запущенные (дезорганизаторы пассивные и активные);

правонарушители (бродяжничество, воровство, хулиганство);

отклоняющиеся от нормы по здоровью (психические и соматические заболевания).

*По областям психических нарушений* различают лиц:

с нарушениями в сфере общения;

с повышенной или пониженной эмоциональной реакцией;

с односторонним умственным развитием;

с неправильным развитием волевой сферы.

*По занимаемой позиции* различают:

неудовлетворенных своим положением в коллективе;

неудовлетворенных своим положением в семье;

с преобладанием связей с дезорганизаторами;

с надломленной психикой;

с избыточной энергией, не нашедшей применения.

Задача семьи и школы – предотвратить появление девиантного поведения у подростков, найти такие формы и методы работы, которые позволят поднять авторитет семьи, воспитать гармонически развитую личность. Наша школа ставит приоритетными следующие принципы взаимодействия с семьей девиантного подростка:

принцип согласия, обеспечивающий обоюдное понимание воспитательной цели и взаимное доверие;

принцип сопряжения, благодаря которому сохраняется гармоничность школьных и семейных норм жизни и требований к ребенку;

принцип сопереживания, реализация которого направлена на сохранение достаточно высокого уровня доброжелательности двух партнеров как условия их взаимодействия;

Принцип содеянности, допускающий совместную деятельность представителей двух разных сфер в едином деле с детьми.

Школа осуществляет воспитание ребенка эффективно только при тесном сотрудничестве с родителями. Связь учителя с семьей – это связь, направляющая и контролирующая весь процесс становления личности и индивидуальности ребенка.

Однако школа не может ни заменить, ни полностью компенсировать то, что получает формирующаяся личность от родителей. Мы должны педагогически направить, обогатить, усилить положительные внешкольные влияния, включить их в систему своей воспитательной деятельности, а также в допустимых пределах нейтрализовать отрицательные влияния, используя профессиональные возможности. Практика показывает, что некоторые родители не имеют специальных знаний в области воспитания и привития навыков здорового образа жизни, испытывают трудности в установлении контактов с детьми.

Совместно с родителями педагогический коллектив нашей школы использует наиболее эффективные способы решения этой проблемы, определяет содержание и формы педагогического просвещения. Не все родители откликаются на стремление педагогов к сотрудничеству, проявляют интерес к объединению усилий по воспитанию своего ребенка. Поэтому педагогам необходимы терпение и целенаправленный поиск путей решения этой проблемы, поиск оптимальных форм совместной работы школы и семьи в интересах ребенка, для повышения уровня вовлеченности родителей в жизнь школы. Как сделать общение с родителями живым? Как привлечь родителей девиантного подростка в школу? Как создать условия, чтобы им захотелось с нами сотрудничать? Как сделать так, чтобы на родительском собрании присутствовали все родители? Информирование родителей о деятельности образовательного учреждения является одним из условий организации сотрудничества школы и семьи. Совместная деятельность педагогов, родителей и детей может быть успешной, если все положительно настроены на совместную работу, действуют сообща, осуществляют совместное планирование, подводят итоги деятельности. Характер взаимодействия педагогов с семьей должен быть дифференцированным. Не следует навязывать всем одинаковые формы взаимодействия, надо ориентироваться на потребности, запросы родителей, особенности семейного воспитания, терпеливо приобщать родителей к делам школы, класса.

Перечислим основные направления взаимодействия семьи и школы, которые мы используем в работе с родителями:

1. Изучение условий семейного воспитания. Составление характеристик семей обучающихся.
2. Информирование родителей о содержании учебно-воспитательного процесса.
3. Психолого-педагогическое просвещение родителей.

4. Взаимодействие с родительским комитетом.
5. Совместная деятельность родителей и учащихся.
6. Информирование родителей о ходе и результатах воспитания, обучения детей.
7. Взаимодействия с родителями, входящими в общественные организации, занимающиеся вопросами здоровья.

Содержание сотрудничества школы с семьей включает три основных направления: психолого-педагогическое просвещение родителей, вовлечение родителей в учебно-воспитательный процесс и участие в управлении школой.

Психолого-педагогическое просвещение родителей мы организуем с помощью следующих *традиционных форм работы школы с семьей*: лектории; конференции; индивидуальные и тематические консультации; родительские собрания; тренинги; практикумы и др.

*Лекторий* – это форма психолого-педагогического просвещения, раскрывающая сущность той или иной проблемы воспитания. Лучший лектор – сам учитель, знающий интересы детей, умеющий проводить анализ воспитательных явлений, ситуаций. Классные руководители, психолог, администрация нашей школы проводят лекции для родителей по темам: «Физиологическое развитие подростка», «Режим дня подростка», «Ребенок и природа», «Половое воспитание детей в семье» и т.д.

*Конференция* – форма просвещения родителей, которая расширяет, углубляет и закрепляет знания родителей о воспитании детей по узкой тематике. Наиболее эффективными и содержательными являются конференции по обмену опытом в воспитании детей, теоретические конференции, в ходе которых одна и та же проблема рассматривается под различными углами зрения.

Тематика родительских конференций:

1. Физическое здоровье подростка — залог успешности учебной деятельности.
2. Нравственные уроки семьи – нравственные законы жизни.
3. Внутренняя и внешняя культура ребенка. От чего она зависит?
4. Права и обязанности ребенка в семье, в школе, в социуме.
5. Культура общения с компьютером.
6. Книга и ее роль в жизни семьи.
7. Вредные привычки и как с ними бороться.
8. Уже не дети, еще не взрослые.

*Консультации для родителей.* В рамках деятельности клуба «Семейный разговор» проводятся консультации по вопросам самих родителей, если они сталкиваются с проблемой воспитания ребенка, которую самостоятельно решить не могут. Консультации также проводятся для родителей по

рекомендации классного руководителя, если классный руководитель видит, что родители не в состоянии сами самостоятельно разобраться с проблемой или проблема доведена до конфликтной ситуации, или родители пытаются уйти от решения трудной ситуации.

*Родительское собрание.* Здесь встречаются две стороны, участвующие в образовательном процессе, педагоги и родители, для того чтобы выслушать друг друга и обсудить основные проблемы третьей, самой главной стороны – детей. Общешкольное родительское собрание проводится два раза в год. Основной целью общешкольного родительского собрания является знакомство с целями и задачами работы школы, планированием воспитательного процесса (дни открытых дверей, дни самоуправления и творчества).

*Практикум для родителей* служит выработке у родителей педагогических умений по воспитанию детей, эффективному решению возникающих педагогических ситуаций, это своеобразная тренировка педагогического мышления родителей. В ходе педагогического практикума педагог предлагает найти выход из какой-либо конфликтной ситуации, которая может сложиться во взаимоотношениях родителей и детей, родителей и школы, объяснить свою позицию в той или иной предполагаемой или реально возникшей ситуации. В нашей школе практикуется проведение открытых уроков для родителей с целью ознакомления их с новыми программами по предмету, методикой преподавания, требованиями учителя. Это позволяет избежать многих конфликтов, вызванных незнанием и непониманием родителями всей сложности и специфики учебной деятельности в нашей школе.

*Тренинги* дают возможность родителям и детям прожить несколько часов совместного общения. Тренинговые занятия детей и их родителей позволяют по-новому строить взаимоотношения, изменяют я-позицию детей и взрослых; способствуют пониманию интересов и потребностей детей и требований родителей, изменяют значимость авторитета обоих родителей и каждого из них в отдельности.

В практике нашей школы используются различные формы вовлечения родителей в совместную деятельность с детьми:

участие во всех формах внеурочной деятельности, организуемой классным руководителем (походы, экскурсии, вечера, турниры, состязания, ремонт и благоустройство школы и т.д.);

участие родителей в подготовке общешкольных традиционных мероприятий (вечер встреч выпускников, праздник последнего звонка, выпускного вечера, «КВН», «Что? Где? Когда?»);

поездки по городам России;



участие в профориентационной работе школы (встречи с учащимися, экскурсии на предприятия);

участие в работе совета школы, школьных и классных родительских комитетов.

Кроме этого, применяются *нетрадиционные формы работы школы с семьей*.

*Педагогическая дискуссия (диспут)* – одна из наиболее интересных форм повышения педагогической культуры. Отличительная особенность диспута заключается в том, что он позволяет вовлечь всех присутствующих в обсуждение поставленных проблем, способствует выработке умения всесторонне анализировать факты и явления, опираясь на приобретенные навыки и накопленный опыт.

*Ролевая игра* – форма коллективной творческой деятельности по изучению уровня сформированности педагогических умений участников. Примерными темами ролевых игр с родителями могут быть следующие: «Утро в вашем доме», «Ребенок пришел из школы» и др.

Сотрудничество школы с семьей, изучение семьи, необходимо, прежде всего, потому, что личность матери и личность отца, их характер, темперамент, индивидуальные особенности, качество их супружеских взаимоотношений, повседневное поведение в быту, степень их культурности, образованности являются решающим фактором воспитания детей. Использование разнообразных форм работы с родителями, совместная организация учебно-воспитательного процесса позволило снизить динамику роста подростков с девиантным поведением в нашей школе.

Родители нуждаются не только в информировании со стороны школы. Родитель должен чувствовать, что он нужен школе и что школа работает с ним постоянно и системно. Это не должен быть просто перечень мероприятий по работе с семьей, а комплексное и планомерное взаимодействие с ней.

Кто-то когда-то должен ответить,  
Высветив правду, истину вскрыв,  
Что же такое – трудные дети?  
Вечный вопрос и больной, как нарыв.  
Вот он сидит перед нами, глядите:  
Сжался пружиной, отчаялся он,  
Словно стена без дверей и окон.  
Вот они, главные истины эти:  
Поздно заметили... поздно учли...  
Нет! Не рождаются трудными дети!  
Просто им вовремя не помогли.

*С. Давидович*

## **Мастер-класс «Экспериментальное исследование качества досуга школьников» (сценарная разработка)**

*Беликова Елена Семеновна, зам. директора по воспитательной работе;  
Прилипкина Елена Валентиновна, учитель истории;  
Мангушева Любовь Анатольевна, учитель математики  
СОШ № 6 г. Котово Волгоградской области*

Мастер-класс проведен в рамках научно-методической конференции в смешанной группе педагогов и подростков. По ходу мастер-класса были задействованы материалы исследования на подростковой выборке, осуществленного авторами накануне его проведения. Особенностью мероприятия явилось то, что его ведущими стали одновременно три человека. Они поочередно взаимодействовали с участниками и ассистировали друг другу по ходу проведения. Это косвенно способствовало созданию недирективной атмосферы взаимодействия, моделирующей диалог различных мнений в свободной дискуссии по актуальной проблеме подросткового досуга.

Содержание мастер-класса представлено таким образом, чтобы его можно было использовать как готовую разработку воспитательного мероприятия для школьников, воспитателей или/и родителей по проблемам организации досуговой деятельности школьников, обучающихся в среднем звене.

1. *Организационный момент* (2–3 мин.). Ведущий после приветствия говорит: «Уважаемые гости! Перед началом нашего мастер-класса мы попросили вас ответить на вопрос “Как вы предпочитаете проводить свой досуг?” и в соответствии с ответом занять места за столами. Варианты ответов находятся перед вами на слайде. Те, кто предпочитает на досуге заниматься спортом, пожалуйста, сядьте за оранжевый стол; кто увлекается чтением книг – за синий стол; у кого есть творческое хобби (рукоделие, рисование, музыка, танцы) – за красный стол; те, кто предпочитает живое общение с друзьями, прогулки на свежем воздухе – за зеленый стол. Но не секрет, что есть среди нас и те, кто любит посидеть на досуге за компьютером, общаясь в социальных сетях или играя в игры. Вам следует пройти и сесть за желтый стол. Тех взрослых, которые не заняли места за цветными столами, просим пройти за стол экспертов.

Мы провели опрос среди учащихся 6–9 классов, и по результатам опроса была сформирована группа учащихся с наиболее яркими предпочтениями определенной формы досуга. Учащиеся были разбиты на группы по такому же принципу, как и вы, уважаемые взрослые. И сейчас учащиеся присоединятся к взрослым за столами».

2. *Мотивирование участников на работу* (5 мин.). Предлагается обратить внимание на слайд с высказывания известных людей о досуге. Предстоит ответить, какое из высказываний ближе школьникам и почему:

«Способность умно наполнить свободное время – есть высшая ступень личной культуры» (Оскар Уайльд).

«Досуг – это работа, которая вам нравится» (Роберт Робинсон).

«Мудрость ученого человека преумножается возможностью досуга» (Библия).

«Досуг – отец философии» (Томас Гоббс).

«Если хочешь иметь досуг, не теряй времени даром» (Бенджамин Франклин).

«Ведь нет ничего проще, чем провести вечер у телевизора. Нет ничего сложнее, чем заставить себя отдохнуть качественно и содержательно» (Глеб Архангельский).

«Уметь с умом распорядиться досугом – высшая ступень цивилизованности» (Бертран Рассел).

Далее в течение одной минуты следует показ слайдов, содержанием которых являются различные виды занятий подростков в свободное время. Показ слайдов завершается свободным обсуждением, которое помогает провести перечень вопросов:

Какой вывод вы можете сделать, посмотрев эти фотографии?

(Увлечения разные, есть полезные, есть вредные).

Что значит «полезные»?

(Те, которые помогают развивать нашу личность).

В чем состоит проблема, связанная с выбором досуговой деятельности?

(Многие подростки предпочитают тратить время на бесполезные или даже вредные занятия.)

А вы проводите всегда ли проводите свободное время с пользой?

(Ответы разные).

3. *Постановка цели и организация процедуры* (2 мин.). Ведущий говорит: «Вот сейчас мы проверим, насколько ваш досуг способствует развитию вашей личности. Цель мастер-класса: экспериментальное исследование развития у подростков, предпочитающих определенную форму досуга, личностных качеств, таких как: способность к сотрудничеству, умение работать в коллективе; способность к творчеству, креативность; ориентация на духовно- нравственные ценности; общая эрудиция.

Наш мастер-класс будет проходить в форме эксперимента. Мало оценить качество вашего досуга. Необходимо также выяснить, что надо сделать, чтобы ваш досуг стал более насыщенным смыслом, более полез-

ным. Иначе говоря, сегодня мы постараемся все вместе подумать над рекомендациями по организации досуга подростков.

Итак, представим результаты опроса, проведенного среди учащихся 7, 8 и 9 классов. Чем увлекаются наши подростки, как проводят свое свободное время? Количество респондентов составило 232 человека. Результаты представлены на диаграмме (представляется слайд с данными по увлечениям подростков, полученными по результатам проведенной анкеты).

Также по результатам опроса была составлена средняя по школе круговая диаграмма распределения свободного времени подростка в течение дня (демонстрируется на слайде). По итогам нашей сегодняшней работы мы, возможно, внесем коррективы в данную диаграмму».

4. *Основная часть мастер-класса. Эксперимент.* «Начнем наш эксперимент, – продолжает ведущий. – В его процессе группы получают задания на проверку способности к творчеству, эрудиции, способности к сотрудничеству в группе и умению решать проблемы, исходя из общечеловеческих ценностей.

Первый этап – проверка на креативность, т.е. способность к творчеству. Ваша задача – дорисовать как можно больше крестиков до полноценного рисунка. Время выполнения – три минуты. Ваши работы предоставляются экспертам. Обработанные данные передаются на компьютер.

Второй этап – проверка общеучебных знаний, эрудиции (*см. приложение*). Ваша задача – ответить на вопросы теста за три минуты. Ваши работы предоставляются экспертам. Обработанные данные передаются на компьютер.

Третий этап – проверка способности к сотрудничеству, умения действовать в коллективе. Все участники, используя подручные материалы (ручки, карандаши и др.) за три минуты должны выложить на парте изображение слона. Задание выполняется в полной тишине. Эксперты оценивают построенные фигуры.

Четвертый этап – ориентация на духовно-нравственные ценности. В течение семи минут вы должны решить следующую проблему. Вы летите на воздушном шаре, который упадет, если не пожертвовать одним из членов экипажа. Вы должны определить, кого вы сбросите, или же наоборот, доказать, что никого нельзя сбрасывать с воздушного шара, и найти другой выход. Жюри оценивает как работу в группах, так и качество ответов относительно стратегий решения задачи. Уважаемое жюри, будьте внимательны к тому, насколько активно ведется обсуждение в группах».

Экспертам предоставлены ориентировочные балльные значения для оценки ответов: 0 – не предприняли ничего; 1 – сбросили одного человека насильно; 2 – кто-то пожертвовал собой и выпрыгнул добровольно; 3 – найден другой выход.

Одновременно с этим эксперты оценивают активности обсуждения в группе, приписывая ему балльные значения: 0 – вялое обсуждение и есть несогласные с решением группы; 1 – активно высказывались единицы, а остальные молчали; 2 – шло активное обсуждение, но есть несогласные с выбором группы; 3 – шло активное обсуждение и все пришли к общему решению.

«Уважаемые участники,– продолжает ведущий,– для обработки результатов нашего эксперимента потребуется определенное время. Мы предлагаем вам еще одно задание на групповое взаимодействие. Ваша задача: задумать и изобразить животное, которое ассоциируется у вас с нашим занятием таким образом, чтобы каждый из участников группы нарисовал лишь один элемент этого животного». Листы передаются по кругу и дается две минуты на выполнение задания. После этого представители каждой группы объяснят, кого и почему они нарисовали.

5. *«Мозговой штурм»: рекомендации по рациональному распределению свободного времени.* Проводится анализ графиков, составленных на основе результатов эксперимента. На слайде разным цветом обозначаются результаты каждой группы. Можно увидеть выраженность или невыраженность у каждой группы каких-то личностных характеристик, например: «Группа увлеченных спортом-лидирует по такому-то показателю, но в то же время у них недостаточно убедительно проявляется то-то. У группы любителей посидеть за компьютером ярко проявляется такое-то качество, но западает важнейшее умение делать то-то и то-то» и т.п.

Ведущий предлагает: «А теперь задумайтесь, как исправить ситуацию. На ваших столах лежат листы ватмана, разделенные на две половины. На одной половине в течение двух минут напишите, как вы бы хотели изменить свой досуг (какому занятию вы бы хотели уделять больше времени и за счет чего). После этого представитель каждой группы выйдет к доске и возьмет треугольник того цвета, которому соответствует его выбор. Он прикрепит его к диаграмме распределения свободного времени на тот сектор, который решили уменьшить. Эта работа займет у нас пять минут».

После завершения работы ведущий благодарит участников и предлагает продолжить выполнение задания. На второй половине листа ватмана составляется список мероприятий, которые были бы направлены на улучшение качества досуга, т.е., например, того, что бы могло отвлечь от компьютера и другого бесполезного времяпрепровождения. На работу также дается пять минут.

После этого заслушиваются рекомендации каждой из групп (например, учащиеся предложили провести коллективную маршрутную игру по проблеме досуга). Ведущие, в свою очередь, предлагают оформленные в виде буклетов свои рекомендации по полезному проведению досуга и со-

общают, что в школе действует добровольческий центр «Шанс». Его членами было реализовано несколько социальных проектов, вовлекающих подростков в общественно полезную деятельность. Вниманию участников мастер-класса предлагается из архива несколько фотографий на слайдах, наглядно иллюстрирующих характер полезной досуговой деятельности подростков. Учащиеся – участники мастер класса – уточнили свое предложение провести маршрутную игру, но уже на базе на базе школьного добровольческого центра «Шанс».

6. *Рефлексия*. Подведение итогов проводится в ходе выполнения упражнения «Комплимент». Используя комплимент-похвалу, комплимент деловым качествам, комплимент в чувствах, участники оценивают вклад друг друга в работу группы. Такой вариант окончания мастер-класса дает возможность удовлетворения потребности в признании личностной значимости каждого. Каждому из участников даются по три «смайлика» разного цвета. Их следует вручить другим участникам, поблагодарив за активность (красный), сотрудничество (зеленый) и творчество (желтый).

Ведущие дарят всем свои «смайлики» участникам и благодарят всех присутствовавших.

Приложение. *Тест на эрудицию*  
(правильные ответы обозначены знаком +)

Предметная область «Естествознание»

1. Платяная моль вредна в то время, когда она:  
а) взрослое насекомое; б) куколка; в) личинка (+).
2. Точное время астрономы определяют, наблюдая за движениями:  
а) солнца; б) луны; в) звезд (+).
3. Скипидар является продуктом переработки:  
а) нефти; б) древесины (+); в) каменного угля.

Предметная область «Литература».

Кто автор известных крылатых выражений:

4. «С корабля на бал». (*А.С. Грибоедов*).
5. «Пришел, увидел, победил». (*Ю. Цезарь*).
6. «Король-то – голый!» (*Г.Х. Андерсен*).
7. «Быть или не быть?» (*В. Шекспир*).
8. «Рожденный ползать летать не может». (*М. Горький*).
9. «Последний из Могикан». (*Ф. Купер*).

Предметная область «География».

10. Какую часть от общей поверхности Земли составляют водные пространства?

а) 1/3; б) 1/2; в) 3/4 (+).

11. Какова высота Эйфелевой башни в метрах?

а) 268; б) 320 (+); в) 384.

12. Водопад Виктория имеет ширину около 1800 м. А брызги от падающей воды можно увидеть с расстояния в 30 км. Как называет этот водопад местное население?

а) дым, который гремит (+); б) водяной столб; в) источник белых облаков.

Предметная область «История».

13. Суворов смог во главе армии перейти Альпы. Ему было тогда 70 лет. Назовите двух молодых полководцев, которые сделали это до него:

а) Ганнибал и Наполеон (+); б) Александр Македонский и Пирр; в) Сципион и Аларих.

14. Какой цветок считался символом королевской власти:

а) алая роза; б) лилия (+); в) тюльпан.

15. В старину их называли «кухнями ведьм». А сейчас, например, в Нью-Йорке вы можете позавтракать там без опасений, хотя в нашей стране это не принято. Это:

а) аптека (+); б) кафе; в) лавка пряностей.

### **Различение натуральных тканей и тканей из химических волокон на уроках технологии как метапредметное умение грамотного потребителя**

*Берсенева Наталья Бакитхайровна*, учитель технологии  
СОШ № 6 г. Котово Волгоградской области

В пяти магазинах по 200 пальто –  
Зеленые, красные, в клетку.  
И как тебе выбрать из тысячи то,  
И сумку к нему и беретку?  
И как магазину тебе доказать, что «то» –  
Это то, что у них надо взять???

*Э. Успенский*

Все мы ежедневно совершаем покупки, приобретаем товары различного назначения. Мы выступаем в роли потребителя. Так кто же он, потребитель?

Потребитель – *«гражданин*, имеющий намерение заказать или приобрести либо заказывающий, *приобретающий* или использующий *товары*

(работы, услуги) *исключительно для личных, семейных, домашних и иных нужд, не связанных с осуществлением предпринимательской деятельности*). Иными словами, потребители – это все мы.

В настоящее время легкая промышленность предлагает огромный ассортимент различных тканей, которые различаются по сырьевому составу и назначению, ценовому решению. Свойства тканей определяются характеристиками входящего в их состав волокна. Сегодня материалы для шитья выпускают на основе натуральных и химических волокон.

В гардеробе современного человека редко можно найти вещь, полностью изготовленную из натурального волокна. Большинство тканей содержат добавки, которые улучшают их потребительские свойства.

При покупке тканей, текстильных и трикотажных изделий нельзя ориентироваться только на их стоимость, красивый внешний вид. Чтобы правильно ухаживать за вещью, очень важно знать сырьевой состав и свойства данного материала. От нашего знания и выбора будет зависеть, что будет с изделием после стирки, как долго мы будем носить его, испытывая чувство комфорта или дискомфорта. Данная проблема позволяет мне как учителю технологии повысить интерес к дисциплине, способствует развитию научно-исследовательских и творческих навыков анализа ситуаций и принятия решений.

Рассмотрим ситуацию покупки готового швейного изделия, когда уже есть и фирменная этикетка, и ярлык, содержащий полную информацию о товаре: сырьевой состав, символы по уходу за изделием и т.д. Здесь все просто достаточно изучить, распознать символы по уходу за изделием и носить с удовольствием (программный материал 5–6 класса).

В другой ситуации, когда предстоит купить отрез ткани, у которой название не несет адекватной информации («Бурда», «Пикачу», «Соната», «Титаник»), нужен грамотный потребитель, который, во-первых, четко знает, какой товар и, главное, какого качества нужен; во-вторых, сможет оценить соотношение цены и качества.

Метапредметные умения формируются у обучающихся при изучении раздела «Материаловедение». К сожалению, в программе отводится для этого всего 2–4 часа, что подтолкнуло к поиску новых эффективных форм и методов обучения. Одним из таких методов является проблемно-ситуативное обучение с использованием кейсов. Мною разработан учебный кейс по данному разделу для 5 класса. Учитывая опыт коллег, использую кейс-технологию и в 6 классе. Результатом применения данного метода являются не только сформированные компетентности, но и *метапредметные умения*: анализировать ситуации; оценивать альтернативы; определять и выбирать оптимальный вариант и способы решения учебной задачи; искать новые решения проблемы; самостоятельно организовать ра-



боту; приводить примеры, подбирать аргументы, формулировать выводы по обоснованию решения, отражать их в устной и письменной форме; выявлять потребности, имеющие потребительную стоимость; использовать дополнительную информацию; оценивать свою познавательно-трудовую деятельность; соблюдать нормы и правила безопасности познавательно-трудовой деятельности. Обучение действием, как результат самостоятельной деятельности обучающихся на уроках технологии, происходит в момент выполнения лабораторно-практических работ.

Рассмотрим *пример лабораторно-практической работы* в 7 классе.

*Тема:* «Определение волокнистого состава тканей».

*Цель:* научиться органолептическим путем распознавать волокнистый состав ткани.

*Оборудование:* образцы тканей из шерсти, хлопка, льна, натурального шелка, шелка из искусственных и синтетических волокон в виде мелкого лоскута; блюдце или кювета с водой; тигли для поджигания нитей, игла, ножницы, рабочая тетрадь, пинцеты.

*Словарь:* вискозное волокно, ацетатное волокно, полиэфирные волокна, полиамидные волокна, эластановое волокно.

При проведении работы необходимо:

1. Найти основу и уток ткани.
2. Определить волокнистый состав:
  - а) по общему внешнему виду ткани;
  - б) по смятию и на ощупь;
  - в) по разрыву нитей;
  - г) по характеру горения нитей.

3. На основании всех приведенных и проделанных опытов сделать заключение о волокнистом составе взятых образцов тканей. Выводы записать в тетрадь.

Обучение школьников на уроках технологии строится на основе освоения конкретных процессов преобразования и использования текстильных материалов. Интегративный характер содержания обучения технологии моделируется на основе использования межпредметных связей с биологией, химией, физикой. Неоднократно появлялись поводы для укрепления убежденности в том, что основным дидактическим средством обучения технологии в основной школе является учебно-практическая деятельность учащихся. Приоритетными методами при этом выступают лабораторно-практические работы, которые формируют метапредметные умения и воспитывают грамотного потребителя, который в будущем сможет для себя адекватно оценить практическую и экономическую целесообразность покупки.

## Создание личностной ситуации на уроке литературы при изучении биографии писателя

*Золотарева Елена Васильевна*, учитель  
русского языка и литературы СОШ № 28 г. Воронежа

Личностно ориентированный подход на современном этапе прочно утвердился в образовании. Актуален поиск жизненных смыслов школьником в контексте различных учебных предметов. Одним из условий развития ученика является дидактическое средство – личностная ситуация. Личностная ситуация на уроке – результат сложного взаимодействия его субъектов и объективно заданного содержания. При этом материал как бы задает сферу творческого поиска и самовыражения участников учебного процесса, а те в свою очередь реконструируют это содержание, извлекают из него актуальные жизненные смыслы.

По В.В. Серикову (1994), личностная ситуация выступает как своеобразная игра, смысл которой видится в свободном выражении своих творческих сил, в возможности познавать и решать практические задачи. Личностная ситуация – это дидактическое средство, стимулирующее проявление личностью ее функций в учебно-воспитательном процессе. В состав личностной ситуации входят ориентировочная информация, стимулы развития индивида, предметная сфера и стоящая в ней задача, предметно-коммуникативная деятельность (деловое общение), ценностное содержание деятельности и общения, технология организационно-педагогических действий (целеполагание, диагностика, стимулирование, ориентирование и др.).

Технология конструирования личностной ситуации включает два момента: 1) трансформацию культурных объектов из предметной в социально-коммуникативную, организационно-деятельностную, диалогическую или какую-то иную форму, в которой они могут быть адекватно восприняты воспитанником; 2) создание условий для субъективации ребенком данной предметной сферы, что предполагает определенную логику развития ситуации от внешнего к внутреннему диалогу.

Ступенями развития воспитательной личностной ситуации, по В.В. Серикову, выступают следующие **уровни гуманистической ориентировки участников педагогического общения**:

*исходный уровень* воспитательного взаимодействия, когда ситуация становится актуальной в силу ее новизны для ребенка;

*уровень актуализации оценочной деятельности* ребенка (совместно с воспитателем), т.е. насколько полезен предмет (свойства, отношения) для значимой в данный момент цели;

*уровень целостной ориентировки* в мире природы, общества, человека, выработка собственной мировоззренческой концепции; при этом сконструированная жизненная ситуация подталкивает ребенка к самостоятельному поиску, оценкам, различным вариантам решения;

*уровень ориентировки в мире человеческих отношений*, поиск, проба различных способов самоутверждения, т.е. достижения человеческой культуры (ценности, знания, опыт); воспитанник как бы присваивает их, начинает воспринимать их как средства утверждения в глазах других людей;

*уровень развития воспитательной ситуации*, при котором ученик, познавая свои силы, рефлексировать, саморазвивается.

Таким образом, в ходе воспитательной личностной ситуации удовлетворяются глубинные, сущностные потребности человека.

Педагоги задействуют следующие **элементы проектирования личностной ситуации**:

представление *педагогической цели* в виде ожидаемых вариантов поведения и личностных проявлений воспитанников;

выявление *системы личностных состояний и процессов* – мотивационных, интеллектуальных, эмоционально-волевых;

разработка *предметного содержания деятельности* воспитанников, обеспечивающей соответствующие психические механизмы развития – объекты, проблемные ситуации, деловые и межличностные коммуникации;

построение *системы организационно-педагогических действий* воспитания;

выявление *вариантов развертывания ситуации* и системы программ и методик поведения воспитателя в зависимости от варианта развития ситуации.

В ходе личностных ситуаций как у ученика, так и у учителя развиваются личностные функции, т.е. те проявления человека, которые реализуют феномен «быть личностью». В качестве **личностных функций** выступают следующие:

*мотивирующая* – принятие и обоснование деятельности;

*опосредующая* по отношению к внешним воздействиям и внутренним импульсам поведения;

*коллизийная* – видение скрытых противоречий действительности;

*критическая* в отношении предлагаемых извне ценностей и норм;

*рефлексивная*, смыслотворческая, ориентирующая – построение личностной картины мира в форме индивидуального мировоззрения;

*обеспечения автономности и устойчивости внутреннего мира;*  
*творчески преобразующая, самореализующая – стремление к признанию своего образа «я» окружающими;*

*обеспечения уровня духовности в соответствии с притязаниями.*

Ученики, опираясь на личностный опыт, решают учебные, воспитательные задачи, как бы пропуская их через себя, переживают их как жизненно важные проблемы. Диалог выступает важной составляющей педагогического взаимодействия.

Так, в шестом классе на уроке литературы в ходе изучения биографии А.П. Чехова нами была предложена следующая личностная ситуация. Проблемой послужил простой, на первый взгляд, вопрос: «Ребята, велика ли копилка наших добрых дел? Подумайте, вспомните, какой хороший поступок вы совершили вчера? Что является мерой определения: добрый поступок или нет?»

В ходе начавшегося диалога шестиклассники вспоминали разные ситуации, произошедшие в их жизни накануне. Они как бы переживали, проживали свой личностный опыт заново. Таким образом, развивалась рефлексивная функция. Совместно ребята пришли к выводу, что мерой добрых поступков является ориентация на общечеловеческие ценности, духовно-нравственные, такие как доброта, стыд, совесть, скромность, патриотизм, уважение к старшим и т.д.

«А как вы думаете, – продолжал учитель, – А.П. Чехов имел свою «копилку добрых дел»? Каковы они, эти добрые дела? Кто из вас, ребята, что-либо знает об этом: читали, изучали странички Интернета?» Ученики, опираясь на известные им из разных источников факты, с удовольствием рассказывают о том, что А.П. Чехов во все «вносил свою неуклонную волю к созидательному преобразованию жизни», как говорил о нем К.И. Чуковский. Еще гимназистом А.П. Чехов посадил у себя в Таганроге небольшой виноградник, а когда поселился в разоренном Мелихове, вырастил там около тысячи вишневых деревьев и засеял голые участки елями, кленами, вязами. Через несколько лет, поселившись в Крыму, на выжженном пыльном участке он сажает и черешни, и кипарисы, и пальмы, и сирень, и крыжовник, и вишни. Невдалеке от Москвы А.П. Чехов построил три школы для крестьянских детей, а также колокольню и пожарный сарай для крестьян. В родном Таганроге поставил памятник Петру Первому и создал общественную библиотеку, куда не только пожертвовал более двух тысяч томов своих собственных книг, составил галерею портретов замечательных деятелей науки и искусства, но и четырнадцать лет подряд посылал тюками и ящиками закупаемые им книги, в том числе 319 томов французских классиков. А.П. Чехов работал земским врачом, обслуживая два-

дцать пять деревень, помогал голодающим в неурожайные годы. Он страстно стремился к тому, чтобы люди зажили счастливее.

Далее, в ходе рассуждений, школьники приходят к выводу, что, несомненно, человек, совершивший так много добрых поступков бескорыстно, является личностью. Один из ярких примеров тому – великий писатель Антон Павлович Чехов.

Безусловно, данная тема относительно биографии, творческого пути писателя носит открытый характер. На последующих этапах изучения творчества А.П. Чехова мы вновь обратимся к интереснейшим фактам, каковых немало в наследии литературы.

Дальнейшее развитие своих мыслей, поиски новых идей ребята продолжили на классном часе «Спешите делать добрые дела».

Е.В. Бондаревская (2012) неоднократно отмечала, что на современном этапе идет поиск новых подходов и средств, усиливающих практический воспитательный потенциал системы образования. В нашем случае личностная ситуация выступает как средство и одновременно – как условие развития ученика в воспитательном смысле.

Известно, что результаты воспитания видны не сразу. Пройдет немало времени, пока мы, наконец, узнаем, каковы плоды наших размышлений, рассуждений, поисков. Ежедневно пополняя свою «копилку добрых дел» (яркий конверт, приклеенный к «классному уголку»), наши школьники учатся анализировать, оценивать свои поступки, учатся ставить акценты на актуальных жизненных смыслах, рефлексировав пережитый опыт.

В качестве новых предложений ребята выдвинули следующее: помощь больным и старым людям по дому, уборка пришкольной территории, ремонт книг в школьной библиотеке, шефство на переменах и проведение игр с младшими школьниками и т.д.

Таким образом, личностная ситуация выступает как одно из важных условий развития ученика в контексте личностно-ориентированного подхода. Школьники самостоятельно учатся решать жизненно важные проблемы, ищут пути самоактуализации, самоопределения, идет дальнейшее становление личности.

Литература:

*Бондаревская Е.В.* Гуманитарная методология науки о воспитании // Педагогика. 2012. № . С. 3–13.

*Сериков В.В.* Личностный подход в образовании: концепция и технологии. – Волгоград: Перемена, 1994.

## **Возможности тренинга как средства профилактики наркотической зависимости у подростков**

*Казакова Татьяна Викторовна*, ст. преп. каф. педагогики и психологии,  
*Луговская Татьяна Владимировна*, канд. филос. наук, доц. каф. психологии  
развития личности Лесосибирского педагогического института – филиала  
Сибирского федерального университета

Наркотизм представляет собой явление, способное оказывать влияние на производство и экономику государства, уровень психического и физического здоровья целой нации, криминогенную обстановку в стране и т.д. Несмотря на различного рода постановления, декларации, законы, до сих пор игнорируется позиция, согласно которой наркозависимость не является «изолированным» заболеванием, а есть специфическая активность личности, которая употребляет наркотические вещества в определенном социальном контексте (*К.С. Лисецкий 2008*).

В настоящее время термин «наркотическое вещество» (наркотик) применяется по отношению к тем ядам или веществам, которые способны вызвать при их употреблении эйфоризирующее, снотворное, болеутоляющее или возбуждающее действие.

В зависимости от позиции автора, проблема наркомании рассматривается как психологическая (В.С. Битенский, А.Е. Личко), личностная (С.В. Березин, К.С. Лисецкий, В.Д. Менделевич), социальная или медицинская (Н.Н. Иванец). Отмечается общая низкая разработанность проблем наркомании и наркотизма. Имеющиеся психологические данные неоднородны и противоречивы по характеру, а корреляты употребления наркотиков часто путают с их причинами. Несмотря на многообразие концепций, теорий и практик, в научной литературе пока не представлено системного описания психологической зависимости. Кроме того, присутствует терминологическая неопределенность относительно понятия зависимости и, как следствие – профилактики, на что указывают многие ученые (С.В. Березин, А.Ю. Егоров, Н.Н. Иванец, А.Е. Личко, В.М. Менделевич и др.). Вне обстоятельного теоретического анализа до сих пор остаются вопросы деятельности центров социальной защиты, школ и других социальных институтов по организации профилактики подростковой и молодежной наркомании. В подростковой наркологии первичная профилактика – это предотвращение аддиктивного поведения подростков. Важной исследовательской задачей является разработка принципов, форм и методов работы с подростковыми группами, т.к. именно в группах и происходит вовлечение подростка в наркотизм.

По статистическим данным, количество людей, употребляющих наркотики и страдающих наркотической зависимостью, с каждым годом неуклонно растет. Наркотическая зависимость имеет как социальные, так и личностные причины. Рядом авторов, в том числе М.Ю. Ворониным, Л.В. Готчиной, А.Н. Грязновым, Л.А. Цветковой, отмечается, что одним из факторов употребления наркотических средств подростками является стремление повысить свой социальный и личностный статус за счет вхождения в определенную (часто криминогенную) социальную группу.

В целях изучения возможностей тренинга развития личности как средства профилактики наркотической зависимости у подростков было организовано и проведено экспериментальное исследование в течение 2012 г. В нем приняли участие подростки, обучающиеся в общеобразовательных школах г. Лесосибирска. Количество выборки – 61 человек, средний возраст исследуемых 15 лет.

Исследование проходило в три этапа: 1. Первичная диагностика с целью определения подростков группы риска наркозависимости. 2. Цикл тренинговых занятий. 3. Повторная диагностика. В качестве психодиагностических средств мы использовали: опросник «Группа риска наркозависимости» Б.И. Хасана и Ю.А. Тюменевой (2003), методику «Определение мотивационной структуры деятельности» В. Хеннинга в модификации О.В. Лишина (Г.В. Латышев и др. 2000), метод ранжирования.

По шкале «Поведение в ситуации риска» результаты первичной диагностики подростков, полученные при проведении исследования с помощью опросника «Группа риска наркозависимости» Б.И. Хасана и Ю.А. Тюменевой, свидетельствуют о том, что у 70,5% из них имеется низкий уровень значений. Они характеризуются слабым стремлением к переживанию риска, острых ощущений, тогда как 11,5% подростков демонстрируют высокие показатели. В этом случае, как считает Б.И. Хасан, можно говорить о наличии предзависимостей, что феноменологически выражается в этом возрасте как неадекватное поведение в ситуации риска (неизвестной ситуации с неопределенным исходом, сложной жизненной ситуации) и реализуется посредством двух стратегий поведения, «избегающей» и «преодолевающей». По мнению авторов методики, «избегающую» стратегию (из-за высоких требований среды) реализуют подростки, у которых недостаточно внутреннего ресурса для разрешения сложных жизненных ситуаций, среда для них избыточна. «Преодолевающая» стратегия, напротив, связана с недостаточностью окружающей среды, ее бедностью для такого подростка, когда он не чувствует ее сопротивления, не находит таких ситуаций, в которых мог бы попробовать и почувствовать свои силы, себя самого. Как следствие, подросток вынужден искать более рискованные

места, чтобы получить то количество эмоциональных переживаний, которое необходимо ему для самоощущения.

По шкале «Интерес к наркотикам», позволяющей обнаружить разный характер интереса к области, связанной с наркотиками, у 51 подростка (83,6% от всей выборки) зафиксированы низкие значения. Это свидетельствует об отсутствии интереса у них к данной сфере. У семи подростков (11,5%) обнаружены средние значения, что говорит о наличии ситуативного интереса (например, когда они пребывают среди сверстников, имеющих наркотический опыт). А вот три подростка (4,9%) продемонстрировали обостренный интерес ко всему, что несет информацию о наркотиках, у них имелся направленный поиск такой информации, и свое время они структурировали под этот интерес. Б.И. Хасан отмечает в своих исследованиях, что в некоторых случаях подобные данные по шкале квалифицируются как обнаружение осуществленной пробы.

По шкале «Социальные установки» обнаружено активное стремление к социально полезным действиям. Так, у 54 испытуемых (88,5%) выявлены низкие значения, свидетельствующие об увлеченности групповой работой, интересу к соревновательности, значимости для подростка социального одобрения, тогда как пятеро (8,2%) продемонстрировали просоциальные действия при тенденции совершать или одобрять асоциальные поступки.

На основании полученных данных все испытуемые были распределены по следующим категориям группы риска: «Не рискующие», «Потенциально готовые к пробе», «Совершившие пробу», «Аддиктивное поведение».

Группа «Не рискующие» объединила испытуемых со средними показателями по всем шкалам. Для подростков, попавших в эту группу, характерно адекватное поведение в ситуации риска (пробы), когда проба осуществляется в силу любопытства. В данном случае, пробуя наркотик, подросток пробует именно наркотик (а не ситуацию, или новую роль и т.п.), он ощущает его воздействие на организм, чувствует запахи или вкус. Как правило, в таком случае ничего привлекательного в употреблении подобного рода препаратов он не находит и принимает решение о ненужности наркотиков для него.

Группа риска «Потенциально готовые к пробе» характеризуется наличием высоких показателей по шкале «Поведение в ситуации риска», однако у них показатели по шкале «Интерес к наркотикам» низкие (11,5%). Высокие показатели по шкале «Поведение в ситуации риска» позволяют, однако, предположить, что подросток реализует преодолевающий тип поведения, что уже делает его потенциально готовым к совершению пробы. Для этого типа акцент в ситуации пробы смещается с эффекта от осуществ-



вления пробы наркотика на саму ситуацию пробы как значимую в социально-статусном плане. Если среда вокруг такого подростка настолько бедна, что это самое острое из доступных ему ощущений, или наряду с недостаточностью среды у него имеется ряд собственных психологических проблем (например, установка на преодоление связана с осуществлением протестной стратегии), то срабатывает тот же механизм, что и в первом случае.

Группа риска «Совершившие пробу» имеет высокие баллы по шкале «Интерес к наркотикам». Лица этой группы проявляют любопытство к этой области, повышенный, обостренный интерес ко всему, что несет информацию о наркотиках. В нашей выборке таких оказалось трое (4,9%).

Группа риска «Аддиктивное поведение» собрала восемь подростков с высокими показателями по шкалам «Интерес к наркотикам» и «Социальные установки». Можно говорить о том, что подросток, попавший в эту группу, придерживается асоциальных принципов и реализует аддиктивное поведение. Оно является переходной стадией к наркомании и характеризуется злоупотреблением одним или несколькими психоактивными веществами на фоне других нарушений поведения.

Стоит отметить, что очень важную роль в формировании аддиктивного поведения играет тот факт, что проба наркотика осуществляется, как правило, в компании, принадлежности к которой значима для подростка. Более того, если посредством пробы решается проблема принадлежности к компании такого типа, а взаимодействия в ней строятся на основании употребления наркотиков, то подросток вынужден продолжать употребление веществ, чтобы иметь возможность общения в данной компании (*О.Ю. Серебренникова 2005*). По мнению исследователей, злоупотребление наркотическими и психоактивными веществами у подростков можно условно отнести к варианту тайного поведения, скрываемого от родителей и других взрослых. Оно носит явный антисоциальный характер, подразумевает связь с различными незаконными структурами. Наряду с этим принадлежность к такой группе дает возможность подростку почувствовать себя значимым (ощущение тайны) и не одиноким, и одновременно с этим восполнить недостаточность среды. Попав в такую компанию, очень трудно из нее выйти. Как правило, наркотики ее членами употребляются при совместном времяпрепровождении. Этот эффект называется групповой психологической зависимостью. Как следствие принадлежности к такой компании, у подростка понижается социальный интерес, а его собственные интересы смещаются в сторону референтной асоциальной группы.

На следующем этапе нашего исследования была проведена методика «Определение мотивационной структуры деятельности» В. Хеннинга в модификации О.В. Лишина, данные которой свидетельствуют о выражен-

ном характере мотивационной структуры деятельности подростков. По итогам анализа полученных данных можно судить о доминировании у подростков мотивов:

«идентификация с группой» – 15,8%, что говорит о значимости мнения группы сверстников и высоком статусе ближайшего окружения;

«самоутверждение» – 11,6%, что свидетельствует о стремлении занять определенную «нишу» в социальных отношениях;

«идентификация с родными» – 11,2%, что демонстрирует авторитет и влияние родных и близких людей на деятельность.

Для характеристики мотивационно-потребностной сферы личности наркозависимых и «нормативных» подростков важное значение имеет знание о направленности мотивов деятельности. Для более детального выявления мотивов приема наркотических средств был использован метод ранжирования. По результатам его применения было установлено, что к числу наиболее распространенных мотивов, побуждающих подростков употреблять наркотики, относятся желание «быть как все», любопытство, протест против требований старших. Это позволяет утверждать, что при организации профилактической работы важно обращать серьезное внимание на действие именно этих мотивов. Все другие мотивы являются менее значимыми. Анализ результатов также показал, что основными причинами, на основании которых школьники отвергают наркотические вещества, являются следующие: «наркотики опасны для жизни» (23,1% учащихся); «это не единственный способ для получения удовольствия» (7,3%).

Таким образом, проведенное исследование позволило определить достаточно высокий риск наркотической зависимости у испытуемых-подростков, поэтому нами был реализован цикл тренинговых занятий с целью профилактики наркозависимости. Главная отличительная черта профилактики наркотической зависимости – разъяснение подросткам не столько медицинских последствий употребления наркотиков, о которых подростки в общих чертах осведомлены, сколько последствий социальных. Для подростков особенно актуально мнение не медицинских экспертов, а их возрастного окружения, являющегося референтной группой в этот период. Для того чтобы избежать дезадаптивных форм поведения, быть успешной личностью, эффективно преодолевающей стрессы, подросток должен объективно оценивать свои возможности, проблемные ситуации и развивать имеющиеся у него ресурсы.

Наиболее эффективным методом профилактической работы являются тренинговые занятия (*Б.Е. Спрангер 2008*). В процессе тренинга его участники должны освоить (а ведущий занятия тренер должен им в этом помочь) следующие важные положения:

эффективное профилактическое воздействие возможно на основе формирования стрессоустойчивой личности, способной продуктивно строить свою жизнь, эффективно преодолевать трудности и стрессы без употребления наркотиков;

необходимо осознать собственные возможности и формы поведения, иметь мотивацию на дальнейшее личностное развитие и обучение навыкам стрессопреодолевающего поведения;

каждый человек способен актуализировать имеющиеся у него ресурсы и эффективно использовать их в жизни, мотивируя окружающих людей на здоровый жизненный стиль без злоупотребления наркотиками и алкоголем.

Основная цель занятий – обозначить проблемы, связанные с наркоманией, предупреждение первого употребления наркотиков и других психоактивных веществ. В ходе тренинга решаются следующие задачи: повышение уровня информированности о проблеме наркомании; изменение отношения к наркомании; формирование умения сказать «Нет» наркотикам; формирование мотивации к сохранению здоровья.

В процессе работы участники группы часто становятся в позицию другого человека – ребенка, подростка, родителя, учителя – и на собственном опыте проживают чувства и проблемы других людей. Ведущий актуализирует возможности участников в понимании себя и окружающих, мотивирует их на личностный рост и продолжение дальнейшей работы над собой на принятии поддержки окружающих, обучает навыкам формирования здорового жизненного стиля, дает знания, необходимое для дальнейшей жизни, свободной от психоактивизирующих веществ.

В тренинге выделяют пять стадий работы с группой: 1. Мотивация на эффективное участие в группе. 2. Изучение поведенческих стратегий и ресурсов участников. 3. Осознание собственных стратегий поведения и ресурсов. 4. Переосмысление и модификация стратегий поведения и ресурсов. 5. Систематизация происходящих изменений и полученных знаний.

Подбор упражнений осуществлялся с опорой на работы Б.Е. Спрангера (2008), Б.И. Хасана (2003), а также на материалы диссертационных исследований К.С. Лицецкого (2008) и А.Н. Грязнова (2008). Программа тренинга состоит из 18 занятий, которые проводились еженедельно (два раза в неделю). Участниками были 10–12 подростков, относящихся к группам с разной степенью риска наркозависимости.

Применяя тренинг развития личности с целью профилактики наркозависимости, мы стремились к формированию позитивного отношения к себе и окружающим, устойчивого образа собственной личности. И только в этом случае каждый участник тренинга получает возможность сначала в

группе, а затем уже и индивидуально осуществлять серьезную работу по самоанализу и саморазвитию личности.

При том, что тренинг развития личности в настоящее время является одной из распространенных форм работы, он имеет ряд особенностей. Результаты тренинга чаще всего заметны не сразу, поэтому и тренер, и участники должны быть настроены на продолжительное взаимодействие. Тренер должен хорошо ориентироваться в проблеме наркозависимости. В силу того, что тренинговые упражнения часто носят дискуссионный подтекст, ведущему необходимо учитывать процессы, феномены и явления, типичные для малой закрытой группы с психотерапевтическим характером работы.

Ниже приводится содержание восемнадцати занятий.

1. Представление программы, знакомство. Ознакомление с задачами и правилами группы.

2. Понятие личности. Структура моей и твоей личности. Кто Я? Кто Ты? Что во мне и в тебе есть? Понятие границ личности. Развитие личности.

3. Чувства. Сложности идентификации чувств. Выражение чувств. Отделение чувства от поведения. Формирование умения осознавать, что со мной происходит, анализировать собственное состояние.

4. Отношение к себе, самооценка, развитие и личностный рост. Ценность моей и твоей личности.

5. Информация о действиях и последствиях употребления психоактивных веществ. Понятие зависимости. Зависимость как деструктивная форма защиты личности, как иллюзорный способ ухода от проблем. Мое отношение к наркомании.

6. Человек как социальное существо. Общение. Формирование навыков общения.

7. Человек как социальное существо. Формирование навыков эмпатии. Умения принимать и оказывать поддержку, разрешать конфликтные ситуации. Самооценка и отношение к другим. Принятие себя и другого как личности.

8. Человек как сексуальное существо. Проблемы общения между людьми различного пола.

9. Семья как единый организм. Понятие здоровой семьи и ее отличие от дисфункциональной. Зависимость от психоактивных веществ в семье. Какой я вижу свою будущую семью?

10. Понятие группового давления и принятие собственного решения. Навыки выражения и отстаивания собственного мнения, поиск компромиссов, умение противостоять групповому давлению. Понятие насилия и права защищать свои границы.

11. Формирование навыков заботы о себе и защиты своего «Я». Умение говорить «нет».

12. Развитие пагубной зависимости и выздоровление. Выбор и ответственность. Альтернативные употреблению психоактивных веществ. Способы решения проблем времяпровождения.

13. Понятие стресса и проблеморазрешающего поведения.

14. Формирование навыков оценки проблемной ситуации и принятия решения.

15. Способы решения проблем, личностных сложностей. Понятие личностных кризисов.

16. Формирование умения ставить перед собой краткосрочные и перспективные цели и достигать их.

17. Понятие морали и нравственности, смысла жизни и личностных ценностей.

18. Завершение работы, подведение итогов.

Стоит добавить, что в начале занятий большинство подростков были настроены достаточно критично, даже негативно, к проводимым занятиям, однако через две недели их отношение стало меняться в сторону активного участия и соучастия в предлагаемых действиях.

Результаты повторной диагностики свидетельствуют о наличии положительной динамики в группе испытуемых, что отразилось, прежде всего, на изменении в мотивационной сфере подростков. Так, мотив «Любопытство, желание испытать неизведанное» с 18,6% снизился до 15,6%, а мотив «Продлить хорошее настроение» стал значимым для 12,1% испытуемых по сравнению с 13,7% при первичной диагностике. Стоит отметить, что для большинства подростков все еще оставался важным мотив «Желание не отстать от компании, быть как все» – 17,2% респондентов.

Проведенное нами эмпирическое исследование свидетельствует о необходимости дальнейшего использования тренинга развития личности в качестве средства профилактики наркотической зависимости у подростков.

Литература:

*Грязнов А.Н.* Тerciарная социализация личности больных алкоголизмом и наркоманией: автореф.... д-ра психол. наук. Ярославль, 2008. 33 с.

*Латышев Г.В., Орлова М.В., Речнов Д.Д., Титова О.А., Яцышин С.М.* Смотри по жизни вперед: руководство по работе с подростками. СПб., 2000. 124 с.

*Лисецкий К.С.* Психологические основы профилактики наркотической зависимости личности: автореф.... д-ра психол. наук. М., 2008. 46 с.

*Серебренникова О.Ю.* Отклоняющаяся социализация несовершеннолетних // Вологдинские чтения. 2005. № 52. С. 40–42.

*Спрангер Б.Е.* Ключевые принципы построения профилактических программ для подростков // Вопр. наркологии. 2008. № 3. С. 48–53.

*Хасан Б.И., Дюндик Н.Н., Федоренко Е.Ю., Кухаренко И.А., Привалихина Т.И.* Образование в области профилактики наркозависимости и других аддикций. Красноярск, 2003. 335 с.

## **Изучение и профилактика трудностей в общении подростков со взрослыми и сверстниками**

*Козачек Ольга Валерьевна*, канд. психол. наук, доцент  
Волгоградского государственного социально-педагогического  
университета

Новый возрастной статус, который приобретает подросток, нередко сопровождается для него мучительными переживаниями по поводу новых взаимоотношений со сверстниками и взрослыми. На этот сложный, противоречивый, кризисный переход от детства к взрослости, общепсихологические закономерности которого описаны в трудах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, Д.И. Фельдштейна, Л.И. Божович, И.С. Кона, Т.В. Драгуновой и др., влияют социально-экономические изменения в современной России. Актуальным и открытым до сих пор остается вопрос о формах и средствах оказания психологической помощи взрослеющему человеку на этом этапе онтогенеза, а также его близким и социальным взрослым. Представим собственный опыт психологического исследования, организация которого, на наш взгляд, дает широкие возможности для обсуждения, преодоления и профилактики трудностей в общении подростков с взрослыми и сверстниками.

**Диагностическая цель исследования** заключалась в определении возможных трудностей, возникающих в общении между педагогами и подростками; родителями и подростками; подростками и сверстниками.

**Респонденты.** В исследовании принял участие 101 человек. Среди них – 59 учащихся седьмых классов в возрасте 13–14 лет; 28 родителей семиклассников; 14 педагогов, работающих в данных классах.

**Особенности проведения диагностического исследования.** Работа проводилась в виде анкетирования добровольно, письменно и анонимно. Исключение составили педагоги, взаимодействие с которыми в большинстве случаев осуществлялось в виде личной беседы. Интервьюер записывал их мнение в соответствующие строки анкеты. Испытуемых просили

указать свою принадлежность к группе (подросток, родитель, педагог), а также обозначить дату проведения исследования. Работа с подростками и их родителями проводилась фронтально. Анкета включала в себя три вопроса: 1. С какими трудностями может встретиться современный учитель в общении с подростками? 2. С какими трудностями может встретиться современный родитель в общении с подростками? 3. С какими трудностями может встретиться современный подросток в общении со сверстниками?

**Особенности построения анкеты и формулировки вопросов.** Анонимность анкеты предназначалась для повышения чувства психологической безопасности респондентов. Предлагаемый в начале анкеты выбор: «Вы подросток, родитель, педагог (соответствующее подчеркнуть)» был призван облегчить обработку результатов и повысить идентификацию респондента с группой. Вопросы анкеты были одинаковы для всех респондентов независимо от того, к какой группе они относились (родители, педагоги, подростки). Это облегчало процедуру проведения опроса, обработку результатов, позволяло получить мнения представителей каждой группы по каждому вопросу и сопоставить их. Вопросы носили проективный характер, отсутствовали прямые указания на проблемы респондента – предлагалось перечислить трудности учителя, родителя, подростка. Данный прием использован для более глубокого раскрытия человека, снятия психологических защит. Прилагательное «современный» служило цели акцентирования внимания респондентов на настоящем времени, актуализируя «сегодняшние» трудности общения подростка со сверстниками и взрослыми. Сложное глагольное сказуемое «может встретиться», а не глагол «встречаются» задавало вероятностный характер проблемы. Указанная трудность не обязательно должна была присутствовать в опыте респондента, но сам вопрос предполагал, что такая трудность имела. Формулировка «с какими трудностями... в общении» определяла область, в отношении которой респондент отмечал возможные трудности (не взаимодействие вообще, не учебный процесс и т.д.), с одной стороны, ограничивая трудности только сферой общения, с другой, позволяя респонденту достаточно свободно обозначать проблемные зоны.

**При обработке ответов** респондентов использовался метод контент-анализа суждений. Для выявления значимости различий применялся критерий Р. Фишера.

**Профилактическая и просветительская цель исследования** заключалась в создании условий для информирования участников исследования и предупреждения возможного неблагополучия в дальнейшем общении между современными подростками, их родителями и педагогами. Причем, исследователь представлял собой лишь посредника, который ор-

ганизует обмен информацией, «встречу мнений», способствует актуализации и обсуждению накопившихся противоречий.

**Этапы проведения исследования** представляли последовательность из семи шагов:

*во-первых*, определение целей и особенностей предстоящего исследования с администрацией школы, представителями психологической службы образовательного учреждения;

*во-вторых*, обсуждение особенностей организации и проведения исследования с классными руководителями седьмых классов школы, определение времени и места диагностической работы с учащимися, определение запросов социальных взрослых на дальнейшую психологическую работу;

*в-третьих*, встреча с подростками и проведение анонимного, добровольного анкетирования учащихся, информирование их о том, как и с кем будут обсуждаться полученные результаты; обработка полученных данных;

*в-четвертых*, встреча исследователя с родителями семиклассников в рамках плановых родительских собраний; проведение анонимного, добровольного анкетирования близких взрослых, обсуждение с ними представлений о трудностях общения в восприятии их собственных детей; информирование родителей о дальнейшем использовании полученных результатов, определение родительских запросов на дальнейшую психологическую работу, обработка данных;

*в-пятых*, встреча исследователя со всеми педагогами, работающими в седьмых классах; проведение бесед с теми социальными взрослыми, которые готовы принять участие в исследовании, обсуждение с ними представлений о трудностях общения в восприятии подростков и родителей; информирование педагогов о дальнейшем использовании полученной от учителей информации, определение запросов на дальнейшую психологическую работу, обработка данных;

*в-шестых*, участие исследователя в проведении классных часов, обсуждение с подростками обобщенных результатов исследования (по мнению их сверстников, родителей, педагогов), определение запросов на дальнейшую психологическую работу;

*в-седьмых*, обобщение и обсуждение полученных результатов с психологической службой и администрацией школы, определение запросов на дальнейшую психологическую работу.

**Опыт проведения исследования** показал, что участие в подобной работе приветствуется и подростками, и взрослыми. Случаи устного отказа от участия в анкетировании или сдача незаполненных бланков составили не более 5% от общего числа респондентов. Отмечалась достаточно высокая активность испытуемых в выражении своего мнения. Так, в среднем в



анкетах педагоги давали по 9 высказываний по трем вопросам, родители – по 5 высказываний, подростки – по 4–5 высказываний. Высокую заинтересованность в обсуждении полученных результатов проявили все участники исследования. Причем, и педагогов, и родителей, и подростков очень волновал вопрос о том, услышат ли их точку зрения другие стороны. Результаты представлялись в обобщенной форме, поэтому у респондентов была возможность сравнить свою точку зрения с мнением других.

Интересным результатом работы явилось описание *специфики подростковых текстов*. Ответы семиклассников отмечены рассогласованностью слов в предложении, нарушениями в орфографии и пунктуации, например: *«Нармально отношусь учителями», «Это может привисти к ссоре!», «Друдностей много», «Не надо заставляя дитей делать то что они не хотят», «Обсалютное непонимание!», «Много чего может случица идеи по улице кто нибудь подойдет побет и все!!!»* Подростковые тексты чаще всего состояли из односложных высказываний, сопровождалась невербальными символами (смайликами), неуместным написанием прописных букв, восклицательными знаками, придающими тесту эмоциональную окраску. Были высказывания, где подростки косвенно проективно рассказывали о себе: *«Некоторые дети...», «У моих друзей есть проблемы...», «Попадаютя люди...»*. Велся письменный диалог с исследователем. Так, рядом с надписью в бланке ответов *«Спасибо за сотрудничество!»* присутствовали записи типа: *«Пожалуйста», «Не за что», «Всегда пожалуйста»*. В анкетах подростков встречалась и цензурная лексика как провокация, апробация пределов допустимого. Имелась демонстрация психологию своих взаимоотношений, а также косвенные, завуалированные запросы на психологическую помощь: *«Я общаюсь с мальчиком, которого зовут Виталий и он мудака. Он надоел всему классу и Рома тоже мудака», «Зачем все это писать, если дети ни кому не нужны!!!», «Нету! У меня их нет! Друзей! У подростков проблем больше, чем у взрослых, потому что дети никому не нужны, и их не понимают»*.

Наше давнее сотрудничество с данным образовательным учреждением и тот факт, что точно такое же исследование было проведено девять лет назад, дали возможность проследить динамику изменений за последнее десятилетие. Однако в данной статье хотелось бы содержательно раскрыть последние результаты проведенной диагностики. Полученные данные (595 высказываний) были сгруппированы в соответствии с вопросами и проанализированы по каждой группе респондентов отдельно. Примеры суждений подростков и взрослых приведены ниже для иллюстрации и выделены курсивом с сохранением авторской орфографии и пунктуации.

В ответе на первый вопрос: «С какими трудностями может встретиться современный учитель в общении с подростками?» было получено 202 высказывания от подростков, родителей и педагогов.

По мнению **подростков**, главными трудностями в их отношениях с педагогами выступало взаимное непонимание, недоверие (34 %) и особенности учителя и учебного процесса (28%). В непонимании семиклассники больше винили социальных взрослых («Учитель может не понять мысль подростка или воспринять ее неправильно – это может привести к ссоре!», «Многие учителя не понимают современную молодежь»). С одной стороны, в ответах подростков присутствовали негибкость, принципиальность в оценке педагога («Учителя вечно кричат», «Они обзывают нас»). С другой, в высказываниях семиклассников нашлось место и самокритике, пониманию особенностей своего возраста («Для подростков большим авторитетом являются сверстники, старшие братья и сестры, нежели учитель. Поэтому на замечания учителя подросток реагирует неадекватно яростно, подросток начнет огрызаться, вести себя неприлично»).

Подростки проявили чрезвычайную пронизательность. Они с легкостью отмечали уязвимые места взрослых, фиксируя и обличая ситуации, где взрослые оказались несправедливы, не удерживали профессиональной позиции, проявляли не лучшие личностные качества («Нам нельзя отвечать на звонки телефона, а им можно», «Они ставят нам двойки за поведение. Это нечестно! А на уроке сами занимаются посторонними делами»). «Камнями преткновения» в отношениях между педагогами и подростками молодые люди рассматривали: многочисленные домашние задания, грубость подростков и крики педагогов, оценку как «разменную монету», как способ наказания и манипулирования.

По мнению **родителей**, главным фактором, осложняющим отношения их взрослеющих детей с педагогами, явились возрастные и индивидуальные особенности подростков (37 %). В частности, родители писали в анкетах о категоричности и максимализме подростков: («Наши дети хотят все сразу и сейчас», «Наверное, подросток считает себя правым и до конца не понимает, что может быть и другое мнение»). Родители предполагали, что их дети грубят и хамят в адрес педагога, лгут из-за того, что пытаются реализовать растущую самостоятельность («Подростки считают себя уже достаточно взрослыми и не хотят прислушиваться к замечаниям учителей»).

Беспокойство близких взрослых вызывал учебный процесс, снижение успеваемости у семиклассников (27 %). Причем, ответственность за это родители возлагали и на педагогов («Низкий авторитет учителя», «Нелюбовь к своим ученикам»), и на подростков, которые не желают и не умеют учиться («Безответственность к процессу учебы»), нарушают дис-

циплину на уроке, проявляют непослушание (*«Отвлекаются, разговаривают, нерегулярно выполняют домашние задания, опаздывают. Поэтому они пропускают важные моменты урока, возникает напряженность, плохие оценки»*). Говоря о нежелании собственных детей учиться, родители касались вопроса о мотивации и прагматичности современного подростка (*«Нет желания учиться, нет смысла, ведь этот урок в жизни и не пригодится»*). Родителей сильно беспокоил тот факт, что подростки живут сегодняшним днем, не думают о ЕГЭ, который будет через несколько лет.

А вот проблему взаимного непонимания между педагогом и подростками родители оценивали ниже, чем их дети. Эта трудность в анкетах упоминалась в 16% родительских высказываний. Интересно, что описывая трудности в общении подростка и педагога, родители использовали меньшее количество высказываний (55 единиц), нежели в общении подростка и родителей (65 единиц). Вероятно, это связано с тем, что проблемы детско-родительских отношений близким взрослым известны лучше.

Мнение *педагогов* больше совпадало с мнением родителей, нежели с точкой зрения семиклассников. Среди трудностей, с которыми может встретиться современный учитель в общении с подростками, педагоги отмечали возрастные и индивидуальные особенности школьников (46%). В эту категорию респонденты отнесли психофизиологические особенности, гормональный фон, смену приоритетов у нового поколения (*«Им не интересен взрослый ни в каком качестве»*, *«Сидят с телефонами в коридоре на перемене и друг с другом общаются по телефону»*, *«Общение со сверстниками на первом плане»*), важность полоролевого самоопределения (*«Их волнует собственная внешность, они предъявляют себя сверстникам, а не взрослым»*), ранимость, инфантильность, невнимательность подростков, особенности их письменной и устной речи (*«Безграмотность, слаборазвитая связная речь, небольшой словарный запас»*).

Как и у родителей, беспокойство учителей относительно сферы учебной деятельности 13–14 летних молодых людей проявилось в 15% высказываний (*«Отторжение содержания изучаемого предмета»*, *«Ничего не хотят, не раскачаешь»*, *«Не расшатаешь»*, *«Падает успеваемость, потом говоришь с родителями, дают взбучку, увеличивается число хорошистов, чуть упустишь, опять такая же история»*). Проблемными зонами в общении «педагог – подросток» выступают: качество выполнения домашних заданий, дисциплина (прогулы, поведение на уроке и перемене), грубость со стороны младшего поколения, тема отметок и справедливости в их выставлении.

Интересен факт, что, говоря о проблемах общения педагогов и подростков, учителя лишь в 2% случаев видели причину этих трудностей в себе. В 98% высказываний ответственность полностью перекладывалась

на подростка (*«Ребята часто думают, что им занижают оценки, что учителя имеют предвзятое отношение к их внешнему виду, что их не понимают, отсюда игнорирование, конфликты, непослушание, непонимание, невыполнение поручений и пр.»*). По сравнению с учителями, подростки склонны были видеть причины трудностей в своих оппонентах (педагогах) примерно в половине высказываний. Возникает предположение, что причиной непонимания и недоверия (о которых свидетельствуют педагоги в 5 % случаев) является не только конфликт поколений, но и выраженная педагогическая установка на то, что «учитель всегда прав».

Таким образом, среди трудностей в сфере «педагог – подросток» самыми часто упоминаемыми стали проблемы взаимного непонимания, недоверия, сложности в учебном процессе, взаимные грубости в общении. Причины этих трудностей подростки видели в личностных особенностях педагогов и в себе, родители – в основном, в особенностях подростков и отчасти в педагогах, педагоги – только в подростках.

По второму вопросу: **«С какими трудностями может встретиться современный родитель в общении с подростками?»** было получено 205 высказываний от подростков, родителей и педагогов.

С точки зрения **подростков**, самой большой проблемой их общения с родителями выступили – в 41 % высказываний – взаимное непонимание, недоверие (*«Родители перестают понимать подростка. А мы не понимаем родителей»*), *«Они не понимают наш язык, им не нравится музыка, которую я слушаю, заставляют делать уроки и грозятся отключить Интернет за плохие оценки, им не важно наше мнение»*), неуважительное отношение с обеих сторон (*«Они нас бьют»*, *«Некоторые дети огрызаются и пререкаются с родителями»*).

Подростки в своих ответах адекватно охарактеризовали объективные обстоятельства, в которых протекает их общение со старшим поколением. В частности, они писали: *«У родителей не хватает времени, они устают на работе общаться, а у детей тоже нет времени из-за того, что много задают делать уроки»*. Достаточно критичными семиклассники были и в оценке своей зрелости (*«Наверное, подросток может считать себя уже самостоятельным, а в реале он и не такой самостоятельный»*), своего эмоционального состояния (*«Меня все бесят!»*), своих недостатков (*«Ну, может встретиться с враньем ребенка»*, *«Подростки могут сказать что-то обидное в адрес родителей, сами того не подозревая»*).

Подростки жалели родителей, понимали их проблемы, проявляли сочувствие и эмпатию несмотря на то, что одной из ключевых проблем считали взаимное непонимание (*«Возможно, родители хотят как лучше, но это не всегда очевидно»*, *«Ну, и вообще, родителям очень сложно говорить с подростками»*).

При этом, говоря о трудностях современных подростково-родительских отношений, во многом причины этих трудностей 13–14 летние ребята видели не в себе. Именно родители, по мнению подростков, ограничивают («Не дают деньги и портят нервы», «Гулять не пускают», «Не разрешают играть в компьютер за двойки и тройки»), подавляют («Они заставляют нас одевать ужасную одежду», «Родители с подростков слишком много требуют: помогать или еще что-то»), инфантилизируют, недооценивают своих детей («Ну, очень слишком заботятся о ребенке. Это в некоторых случаях вызывает смущение», «Родители совершенно не понимают детей, не хотят слушать их и воспринимать как взрослого и образованного человека»), проявляют несправедливость («Они уделяют большее внимание моему старшему брату, они его хвалят за пустяки, а меня они хвалят только за пятерки, больше ни за что»).

В подростковых ответах встретился ряд высказываний, которые могут быть ранящими, задевающими, несправедливыми, провокационными для близких взрослых («Сдайте меня в детдом, мне там легче будет», «Они думают, что поступают правильно, но это не так и поэтому большая часть подростков кончают жизнь самоубийством»).

При всей своей «категоричности», «колючести», «взрослости» и «самостоятельности» подростки нуждаются в родительской поддержке, эмоциональном тепле, ласке, одобрении и ободрении. Некоторые высказывания можно считать открытым обращением подростков к родителям. Эти тексты должны быть приняты на заметку родителями как конструктивные рекомендации: «В это время нам, девочкам, нужна любовь и ласка, общение с мамой и не нужно грубости и, тем более, рукоприкладство». И совсем оптимистично выглядят такие высказывания: «Мои родители меня понимают и они являются примером для меня».

Взаимное непонимание и недоверие в качестве своей главной проблемы в общении с подростком **родители-респонденты** отметили в трети высказываний: «Дети считают, что они уже взрослые, а родители – что они еще дети». Так же, как и подростки, родители семиклассников жаловались на катастрофический дефицит времени для общения.

В качестве основного источника трудностей в детско-родительских отношениях респонденты видели личностные особенности и поведение своих детей. Родители отмечали возрастную категоричность, эмоциональность, ранимость, беззащитность ребят, с одной стороны («Наши дети хотят все сразу и сейчас», «Эгоизм», «Максимализм», «Колючие»), и их агрессивность, цинизм, лживость, хамство, потребительское отношение к миру – с другой («Нежелание подростка учиться, только «дашь на дашь»). Близкие взрослые жаловались на выраженную подростковую споспособность «качать права» при их неготовности нормально общаться («Показ

своей точки зрения в определенных ситуациях недоброжелательным путем»), выполнять учебные и домашние обязанности, их социальную инфантильность, несамостоятельность в бытовом плане (*«Не хватает мотивации для должного и добросовестного выполнения его долга – учения», «Подросток порой не в силах оценить ситуацию», «Он “большой”, а убираться в комнате не может»*).

В 53 % высказываний, говоря о трудностях общения, родители обвиняли подростков, и лишь в 9 % высказываний – себя. Причем родители соглашались не со всеми обвинениями собственных детей, переформулировали их. Если подростки в своих анкетах писали, что родители кричат и занимаются рукоприкладством, то родители говорили о трудностях *«сохранения выдержки при общении с подростком (учитывая изменения переходного периода)»*. Некоторые родители отмечали в бланках, что проблемы, с которыми сталкиваются взрослые (родители и педагоги), одинаковы. При этом близкие взрослые предполагали, что им сравнительно легче, чем педагогам.

В 32 % высказываний *педагоги* рассматривали в качестве главной трудности детско-родительских отношений взаимное непонимание и недоверие. Причем, учителя говорили о значении доверительных отношений, сложившихся в семье между родителями и детьми до подросткового возраста, отмечали, что *«родителям тяжелее, чем педагогам. Если родители наладили контакт с ребенком в первом классе, к подростковому еще есть шанс найти взаимопонимание, если родители пытаются это делать только сейчас, то дело пропавшее»*.

Можно предположить, что точка зрения педагогов самая объективная. Она во многом совпадает с позициями и родителей, и подростков. Учителя точно характеризовали особенности подросткового поведения и метко описывали особенности родительского реагирования. Так, по мнению педагогов, подростки переживают *«переходный возраст», «гормональный всплеск»*; у них происходит смена приоритетов, наблюдается *«разрыв поколений»*, в связи с чем признается *«неавторитетность родителей», «более интересен сверстник, чем взрослые»*. Отсюда возникает подростковая грубость, непослушание, неуважительное отношение к взрослым и отстранение от них со словами: *«это моя жизнь», «не лезьте, не учите», «нужны деньги, а не родители»*. Учеба не рассматривается педагогами как приоритетная сфера действий родителей, скорее это «вотчина» учителей. Родителей педагог привлекает тогда, когда у подростка прогрессирует безответственное отношение к учебе.

Родительская позиция в отношениях с подростками, по мнению педагогов, также осложняет взаимодействие: *«родители заняты своей личной жизнью, или работой или личной жизнью, а ребенок предоставлен сам се-*

бе». Не последнюю роль играет атмосфера и особенности семьи, в которой растет подросток: *«неполные семьи, трудности взаимоотношений с первым и вторым родителем», «не хватает любви»*. Близкие взрослые, по мнению учителей, излишне авторитарны, критичны, категоричны: *«родители заставляют одеваться определенным образом, соблюдать режим», «загоняют в строгие рамки»*. Нередко родители недооценивают или просто не знают своих детей: *«активное развитие подростков в техническом плане, родители отстают (гаджеты)», «родители иногда не могут понять внешний вид своего ребенка (готы или пирсинг)»*.

Таким образом, говоря о трудностях детско-родительских отношений, все респонденты на первом месте располагают проблему взаимного непонимания и недоверия. При этом подростки винят в этом родителей, родители – подростков, а педагоги – тех и других.

Заключительный, третий вопрос: *«С какими трудностями может встретиться современный подросток в общении со сверстниками?»* собрал 175 высказываний респондентов.

Взаимное непонимание, неуважение, различия явились главной трудностью в общении 13–14-летних молодых людей со сверстниками. **Подростки** посвятили этой проблеме каждое четвертое высказывание в своих анкетах. Как и во все времена, современных подростков пугает опасность быть отверженным группой сверстников, положение «белой вороны», и они совершенно по-взрослому об этом пишут: *«Если ты чем-то отличаешься от других, значит ты неправильный. В людях изначально заложено стремление истреблять неудобных»*.

Респондентов волнует тема собственной физической и психологической безопасности, *«то, что тебя могут избежать и над тобой могут смеяться»*, грубость, агрессия, хамство, насмешки сверстников (10 % высказываний).

В каждой пятой анкете так или иначе упоминалась тема дружбы со сверстниками как проблемная область. Неумение общаться, застенчивость, замкнутость, излишняя самоуверенность, неготовность помочь, нечестность, ложь и предательство, – вот неполный список характеристик, которыми категорично «клеят» друг друга современные подростки (*«Друзья кидают – это больно», «У моих друзей есть проблемы, они не могут дружить со многими, и врут друзьям», «Некоторые обзывают тебя за спиной или врут»*).

Если подростки ищут причины трудностей в отношениях со сверстниками, то **родители** – в социуме (*«боится показаться добрее, справедливее и умнее, чем те примеры, которые окружают ребенка (телевизор, Интернет)»*), в семье (*«различный уровень достатка в семье», «различные взаимоотношения в семье»*), в особенностях самого подростка (*«различ-*

ный уровень развития, как физического, так и интеллектуального», «разные взгляды на некоторые вещи», «разные интересы»).

Однако самую большую трудность своих детей в общении со сверстниками, родители семиклассников (31% высказываний) видели в возможном физическом и психологическом насилии: «*решение вопросов путем силовых методов*», «*стычки на переменах между мальчиками и девочками*», «*подросток может промолчать, чтобы его не высмеивали*», «*зависть, унижение со стороны сверстников, отсутствие сочувствия, навязывание интересов*». В 13% высказываний родители вторили своим детям, говоря об опасности подростка быть отверженным группой сверстников, оказаться в положении «белой вороны» («*не такой, как все*», «*если делаешь добро, то ты “белая ворона”*», «*нежелание коллектива принять*», «*неприязнь, сбивание в компанию, отвержение себе подобных*»).

**Педагоги**, оценивая подростковые проблемы, с большим сожалением в качестве основной причины подростковых трудностей называли финансовое расслоение общества: «*Наблюдала брезгливое отношение к детям из многодетной семьи: “Вы там все в одной кровати спите” и пр. – такого раньше не было*». Учителя предполагали, что подросткам мешает их желание выделиться любой ценой, показать, что они лучше других. При этом критерии для соревнования чаще всего внешние: «*мораль на нуле, эмоциональность высока, критичность низка*», поэтому грубят, хамят, унижают сверстников, завидуют, подставляют и пр.

Ценностный кризис, власть бездуховности в обществе при невероятном техническом прогрессе, огромном влиянии современных СМИ, вседоступности сети Интернет создают, по мнению педагогов, не только позитивные предпосылки для психического развития молодых людей («*Терпимости нет, агрессия по любому поводу, не вникая в ситуацию. Например, мальчишка вышел из туалета, стряхивал руки, брызги случайно попали на проходящего мимо семиклассника, тот мгновенно разворачивается и в глаз, другой – в ответ*»).

Хотя подростки практически в своих анкетах не упоминали проблемы взаимоотношений с противоположным полом, педагоги их видят в настоящем и прогнозируют в будущем (13% высказываний): «*гендерный аспект – мальчики и девочки не знают, как проявить себя, чтобы обратить на себя внимание противоположного пола*».

Таким образом, в подростковом общении со сверстниками так же, как и в отношениях с взрослыми, присутствует непонимание, непринятие, физическое и психологическое насилие, которое беспокоит и семиклассников, и их близких. Причины такого положения вещей дети видят не в себе, а в сверстниках, а взрослые, кроме прочего, в тех объективных обстоятельствах, которые сложились в современном обществе. Подростки, по их



мнению, – лишь отражение той социальной ситуации, в которой они живут. Вероятно, поэтому в анкетах респондентов так много упоминаний темы неискренности, обмана, уловок, манипуляций. Родители сокрушаются, обозначая *«нежелание подростка учиться»* и использование школьной успеваемости в качестве предмета торговли и шантажа. Педагоги пишут, что *«когда нет классного руководителя – посещаемость снижается»*. Сами подростки характеризуют свои отношения с близкими взрослыми так: *«Если сильно давят, я им скажу, что с собой покончу. Они сразу шелковые становятся»*. При этом взрослые тоже всю используют уловки: *«Интернет – разменная монета в общении с родителями, а оценки – в общении с педагогами»*.

Понимая все многообразие проблем современного подростка, с которыми он встречается в общении со сверстниками и взрослыми, возьмем на себя смелость утверждать, что знание этих трудностей, их всестороннее обсуждение – один из возможных способов их преодоления.

### **Изучение школьников подросткового возраста с просоциальной и асоциальной направленностью поведения**

*Кухтова Наталья Валентиновна*, канд. психол. наук, зав. кафедрой  
Витебского государственного университета им. П.М. Машерова  
Республики Беларусь

Альтернативой асоциальному поведению подростков считается поведение просоциальное – как действия, предназначенные для того, чтобы приносить пользу другому человеку, обществу в целом и возникающие в результате взаимодействия внутренних и внешних детерминант поведения, которые определяют его направленность. В свою очередь, просоциальная направленность есть совокупность содержательных (качества и свойства личности) и динамических (мотивация) характеристик личности, определяющих склонность к оказанию помощи окружающим и готовность приносить пользу другим людям и обществу в целом.

К содержательным характеристикам просоциальной направленности относятся такие качества и свойства личности, как альтруизм, эмпатия, переживание морального долга, ответственность и др. Готовность вмешаться и прийти на помощь детерминирована такими факторами, как оценка соотношения величины затрат и вознаграждения, эмоциональное состояние помогающего и жертвы, присутствие других людей, социальные нормы ответственности, взаимности и справедливости.

Опираясь на теоретический анализ литературы, была составлена блок-схема изучения содержательных и динамических характеристик просоциальной направленности личности школьников подросткового возраста и выделены диагностические критерии их оценки. Проведенный теоретический анализ позволил определить структуру изучения школьников подросткового возраста с просоциальной и асоциальной направленностью личности, методы и методики исследования, которые включают в себя диагностические критерии оценки содержательных и динамических характеристик.

На этой основе была составлена *батарея психодиагностических методик*.

«*Психодиагностический тест*» В.М. Мельникова и Л.Т. Ямпольского (1985) представляет собой опросник из 174 утверждений. Пункты опросника сгруппированы в 14 шкал. Шкалы нижнего уровня (их 10) описывают: невротизм, психотизм, депрессию, совестьливость, эстетическую впечатлительность, женственность, расторможенность, общую активность, робость (стеннительность), общительность. Шкалы верхнего уровня характеризуют: психическую неуравновешенность, асоциальность, интроверсию и сенситивность. В качестве основного критерия для разделения выборки на группы выступили результаты диагностики по шкале «*асоциальность*».

«*Опросник для исследования социально-психологических установок личности*» О.Ф. Потемкиной (Методы... 1993. С. 79–86) содержит шкалу «альтруизм – эгоизм», с помощью которой были исследованы альтруистические установки подростков. Центральной идее альтруизма – идее бескорыстия как прагматически ориентированной деятельности, осуществляемой в интересах других людей и не предполагающей реального вознаграждения. Социально-психологического проявления гуманности в общении и деятельности людей рассматриваются как *альтруизм*.

*Опросник для изучения эмпатии* А. Меграбяна и Н. Эпштейна (Практикум... 2000) дает возможность диагностировать индивидуально-психологического свойства эмпатии как способности человека к сопереживанию и сочувствию. Способность эмоционально реагировать на переживания другого, способность распознавать эмоциональные состояния другого и мысленно переносить себя в мысли, чувства и действия другого, способность использовать способы взаимодействия, облегчающие страдания другого человека в совокупности характеризуют человека как склонного к проявлению *эмпатии*.

*Методика «Незаконченные предложения»* содержит стимульный материал, сформулированный на основе анализа литературы по проблеме просоциального поведения и тестирующий мотивационные тенденции в различных ситуациях, связанных с оказанием помощи (Социология 1996).

Обработка результатов осуществлялась посредством контент-анализа, где в качестве категорий анализа ответов выступали *мотивы оказания помощи*.

*Методики «Направленность личности»* авторов В. Смейкала и М. Кучеры (*Е.П. Ильин 2000*) позволила выявить три вида направленности личности: на себя, на взаимодействие и на задание. Без учета особенностей направленности личности любая характеристика психики учащегося становится абстрактной. От направленности личности зависит, какими именно нравственными нормами и критериями она руководствуется, каким будет ее *облик социальном плане*.

В исследовании приняло участие 200 учащихся средних школ г. Витебска в возрасте 14–15 лет, из них 116 мальчиков и 84 девочки. Исходя из цели исследования, выборка обследуемых школьников подросткового возраста была дифференцирована на две группы. Первую группу (высокий уровень просоциальности) составили 21,5% школьников, вторую группу (высокий уровень асоциальности) – 22,5% школьников подросткового возраста.

Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью пакета прикладных программ SPSS 10: использовались расчет средних и среднеквадратических отклонений, непараметрический тест Манна-Уитни для сравнения двух независимых выборок, таблицы сопряженности, ранговая корреляция Спирмена.

Анализ полученных эмпирических данных позволил изучить содержательные характеристики личности школьников подросткового возраста с различной направленностью. Так, было установлено, что мальчики с *просоциальной направленностью поведения* (МПН) значимо ( $p \leq 0,01$ ) отличаются от девочек с просоциальной направленностью (ДПН) более высокими показателями общей активности и более низкими совестливости, эстетической впечатлительности и женственности. Это свидетельствует о том, что МПН по сравнению с ДПН более активны, их отличает неиссякаемая энергия, предприимчивость, активное стремление к достижению поставленных целей, они отдают предпочтение активной деятельности, стремятся быть на виду, обладают более выраженными организаторскими способностями и лидерскими качествами. Но в то же время МПН по сравнению с ДПН более легкомысленны и небрежны, чаще уклоняются от выполнения своих обязанностей, но вместе с тем они обычно более практичны, трезво оценивают обстоятельства и людей, сильнее стремятся к самоутверждению, склонны к быстрым решительным действиям без достаточного их обдумывания.

Мальчикам с просоциальной направленностью (МПН) в сравнении с мальчиками асоциальной направленности (МАН) в большей мере присущи совестливость ( $p \leq 0,01$ ), робость ( $p \leq 0,01$ ), альтруизм ( $p \leq 0,01$ ), направленность на себя ( $p \leq 0,01$ ), на взаимодействие ( $p \leq 0,01$ ) и на задание ( $p \leq 0,01$ ) и в мень-

шей – расторможенность ( $p \leq 0,01$ ). В итоге можно заключить, что МПН более склонны к чувству долга, с уважением относятся к моральным нормам, обычно ответственны и добросовестны, чаще всего избегают рискованных ситуаций, готовы всегда прийти на помощь, умеют понимать и сопереживать другим людям. При этом не боятся неудач и, поскольку их восприимчивость основана на собственных результатах, они, скорее всего, выполняют задания, гарантирующие успех, или такие, где никто не рассчитывает на их успех. В то же время следует отметить, что они менее расторможенны, т.е. уступчивы, сдержанны, осторожны и обычно ориентированны на социальное окружение.

Для девочек с просоциальной направленностью (ДПН) в сравнении с девочками асоциальной направленности (ДАН) характерны более высокие показатели совестливости ( $p \leq 0,01$ ), робости ( $p \leq 0,05$ ), женственности ( $p \leq 0,01$ ), эмпатии ( $p \leq 0,01$ ), альтруизма ( $p \leq 0,01$ ), направленности на задание ( $p \leq 0,01$ ) и более низкие – общей активности ( $p \leq 0,01$ ) и расторможенности ( $p \leq 0,01$ ). Это значит, что ДПН в отличие от ДАН характеризуются медлительностью, отдают предпочтение однообразной работе, порой охотно переключаются ответственность на плечи других людей. В то же время они уступчивы, сдержаны, не стремятся к новым впечатлениям. Помимо названных отличий, необходимо отметить, что ДАН по сравнению с ДПН обычно легкомысленны, небрежны, склонны к риску, решения принимают быстро и незамедлительно приступают к их осуществлению, любят быть у всех на виду, верят в силу, а не в искусство, снисходительно относятся к своим слабостям, не умеют или не желают с пониманием относиться к чувствам других людей, чаще всего ищут выгоду для себя при оказании помощи, стараются избегать неудач и выбирать задания средней трудности или реально выполнимые.

Изучение подростков с **асоциальной направленностью поведения** позволило, прежде всего, выявить разницу между мальчиками и девочками. МАН отличаются от ДАН более низкими показателями невротизма ( $p \leq 0,01$ ), общительности ( $p \leq 0,01$ ), эстетической впечатлительности ( $p \leq 0,01$ ), женственности ( $p \leq 0,05$ ), направленности на себя ( $p \leq 0,01$ ). В результате этого было зафиксировано, что МАН, в отличие от ДАН, чаще всего спокойны, невозмутимы; в общении, как правило, тактичны, избегают эмоциональной близости с людьми. Ко всему в жизни они подходят с логической меркой, всему стараются найти рациональное объяснение. Они также стремятся к самоутверждению, чаще всего заботятся о своих интересах.

Использование методики «Незаконченные предложения» позволило получить дополнительные данные о динамических характеристиках личности школьников с асоциальной и просоциальной направленностью, в частности, изучить мотивы оказания помощи. Так, сравнительный анализ ответов на первое предложение *«Когда вижу, что другому срочно требует-*

ся помощь, то я ...» показал, что у подростков с просоциальной направленностью частота ответов была приблизительно одинаковой. Большинство опрошенных дали ответы, демонстрирующие стремление к оказанию помощи: МПН – 45,5%, ДПН – 63,6%. Предпочтение ответа «готовность к оказанию помощи» распределилось следующим образом: МПН – 40,9%, ДПН – 36,4%. Ориентация на оказание помощи в зависимости от ситуации у МПН выше, чем у ДПН (соответственно 13,6%, 0%). Отказа от помощи у подростков с просоциальной направленностью не зафиксировано.

У подростков с асоциальной направленностью также наблюдается тенденция к оказанию помощи: у МАН – 51,9 %; у ДАН – 44,4%. При этом мотивы, свидетельствующие о готовности помочь, были выявлены соответственно у 25,9% и 44,4% опрошенных. Процент ответов «окажу помощь в зависимости от ситуации» составил у МАН – 7,4%, а у ДАН – 5,6 %. Более выраженное стремление к отказу от оказания помощи зафиксировано у МАН – 14,8%, в сравнении с ДАН – 5,6 %.

У МПН доминирующей является тенденция к оказанию помощи (45,5%). Это же устремление наблюдается и у МАН (51,9%). Второе место по частоте занимает ответ, связанный с «готовностью к оказанию помощи» (соответственно 40,9%, 25,9%). Третье место у МПН занимает ориентация на оказание помощи в зависимости от ситуации (13,6%), а ответов, свидетельствующих об отказе от помощи, зафиксировано не было. Вместе с тем у МАН можно увидеть ориентацию на отказ от помощи у 14,8% и ориентацию на оказание помощи в зависимости от ситуации – у 7,4%.

Было определено, что вне зависимости от направленности личности у подростков в данной стимульной ситуации преобладает тенденция к оказанию помощи. Помимо этого, у ДПН ответ «оказание помощи в зависимости от ситуации» составляет 36,4%. У ДАН этот ответ также занимает второе место по распространенности – 44,4%. У ДПН отказа от помощи не зафиксировано так же, как и ориентации на оказание помощи в зависимости от ситуации. У ДАН третье место составляют ответы, набравшие одинаковый процент: «отказ от оказания помощи» и «оказание помощи в зависимости от ситуации» – 5,6%.

Детальный анализ показал, что не существует достоверных различий между ответами школьников. Исключение составляют ответы, фиксирующие тенденцию отказа от помощи. У МАН тенденция к отказу от помощи выражена несколько сильнее, чем у МПН ( $p \leq 0,1$ ). Ответы МПН и ДПН в целом совпадают, однако существуют незначительные различия в мотивации «оказание помощи в зависимости от ситуации» ( $p \leq 0,1$ ). По остальным параметрам достоверных различий не выявлено. Таким образом, была обнаружена тенденция, демонстрирующая, что в ориентации просоциальных и асоциальных школьников подросткового возраста доминирует ока-

знание помощи, но вместе с тем у мальчиков и девочек с асоциальной направленностью отказ от помощи преобладает.

При соотнесении ответов, завершающих предложение *«Я помогаю другим людям, чтобы ...»* отмечено, что МПН, в отличие от ДПН, в большей степени характерно оказание помощи, ориентированное на оценку действий окружающими (соответственно – 36,4%; 13,6%). В то же время большая часть ДПН окажут помощь «ради блага для других», нежели МПН (45,5%; 31,8). Далее по частоте выборов у МПН была выявлена тенденция к оказанию помощи на основе взаимопомощи и справедливого обмена (27,3%); у ДПН этот ответ составил – 31,8%. МПН незначительно ориентированы на оказание помощи за вознаграждение (4,5%), а ДПН – «оказание помощи ради блага для себя» – 9,1%. В том числе у МПН не обнаружен мотив оказания помощи, направленный на «оказание помощи ради блага себя», и у ДПН – на получение материального вознаграждения за помощь (0%). Но все же для сравнения следует отметить данные МПН: «оказание помощи, ориентированное на оценку действий окружающими» – 36,4 %, «оказание помощи ради блага для других» – 31,8 %, «ориентация на взаимопомощь и справедливый обмен» – 27,3 %, «оказание помощи за материальное вознаграждение» – 4,5 %, «оказание помощи ради блага для себя» 0%. МАН стремятся «получить материальное вознаграждение» – 40,7 %, рассчитывают на «взаимопомощь и справедливый обмен» – 25,9%, «блага для других» – 22,2 %, «ориентированы на оценку действий окружающими» – 7,4 %, «блага для себя» – 3,7%. «Оказание помощи ради блага для себя» находится на последнем месте и для МПН, и для МАН.

ДПН «оказывают помощь ради блага других» – 45,5%, «ориентируются на взаимопомощь и обмен» – 31,8%, ориентированы на «оценку действий окружающими» – 13,6%, «оказывают помощь ради блага для себя» – 9,1 % и не нуждаются в материальном вознаграждении (0%). ДАН «ориентированы на взаимопомощь и справедливый обмен» – 38,9%, «блага для других» – 33,3 %, не безразлична «оценка действий окружающими» – 16,7%, «оказывают помощь за материальное вознаграждение» и «ради блага для себя» – 5,6 %. Как отмечалось выше, «оказание помощи ради блага для себя» у ДПН и ДАН находятся на четвертом месте в распределении ответов.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что МАН в своих действиях более корыстны, так как для них в большей мере характерна ориентация на оказание помощи за материальное вознаграждение и не значима оценка их действий окружающими. Желание действовать по принципу «ты мне – я тебе» присуще ДАН и свидетельствует о том, что без ответной помощи они не хотят что-либо предпринимать, так как рассчитывают на вза-

имные чувства и действия других людей. Наиболее альтруистичны, то есть стремятся осуществлять благо для других, ДПН.

При детальном анализе указанной ситуации были обнаружены достоверные различия у МПН и МАН в стремлении оказать помощь за материальное вознаграждение ( $p \leq 0,01$ ) и в ориентациях на оценку действий окружающих ( $p \leq 0,01$ ). Та же тенденция наблюдалась и у МПН и ДПН, однако различия были не столь существенны ( $p \leq 0,1$ ). У МАН мотив оказания помощи за вознаграждение выражен достоверно сильнее, чем у ДАН ( $p \leq 0,01$ ). В остальных случаях достоверных различий не обнаружено.

Также следует отметить, что для школьников с просоциальной направленностью личности нехарактерно оказание помощи в алкогольном опьянении, т.е. можно предположить, что им не свойственно употребление алкоголя. Кроме того, наблюдается ориентация приносить пользу в хорошем настроении. У подростков с просоциальной направленностью зафиксирована тенденция к отказу от вознаграждения (альтруистическая мотивация оказания помощи) и оказание помощи, ориентированное на оценку их действий окружающими людьми, а учащиеся с асоциальной направленностью чаще всего станут оказывать помощь человеку, если больше некому помочь (отсутствие окружающих). При этом для подростков с просоциальной направленностью характерно оказание помощи в том случае, если в ней нуждаются, а для школьников с асоциальной направленностью не имеет значения тот факт, что получить помощь больше неоткуда, и они в большей степени рассчитывают на взаимопомощь и справедливый обмен.

Как показало исследование, наблюдается стремление к оказанию помощи со стороны подростков с асоциальной и просоциальной направленностью. Но в то же время для подростков с просоциальной направленностью личности не имеет значения взаимопомощь и справедливый обмен, они более альтруистичны, т.е. им свойственна ориентация на оказание помощи без получения благодарности, а у МАН выявлена тенденция к проявлению агрессии.

Дисперсионный анализ показал, что **влияние на уровень просоциальности** оказывают следующие личностные факторы: совестливость, расторможенность, робость, женственность, альтруизм, направленность на задание.

Корреляционный анализ полученных данных позволил установить взаимосвязь направленности личности школьников подросткового возраста с содержательными и динамическими характеристиками. Корреляционный анализ также позволил установить взаимосвязь уровня просоциальности и динамических характеристик личности, а именно мотивационные тенденции к оказанию помощи. Уровень просоциальности у мальчиков связан со следующими динамическими характеристиками: ориентацией на

бездомную помощь, установкой на благотворительность, склонностью к поддержке других в зависимости от настроения, оценкой ситуации как чрезвычайной, особенностями подкрепления поступка. В свою очередь, просоциальные девочки ориентированы на оказание помощи вне зависимости от требований ситуации.

Просоциальная направленность личности школьников подросткового возраста не всегда проявляется в поведении, а зависит от ситуационного контекста. Попадая в определенную ситуацию, в которой может проявиться то или иное качество личности, подросток демонстрирует просоциальный поступок. Это доказывает, что асоциальный школьник может проявлять себя просоциально, но при незначительном количестве ситуаций, а просоциальный подросток чаще оказывает помощь в более широком спектре ситуаций, но при разной мотивации.

Проведенный корреляционный анализ также позволил установить взаимосвязь содержательных и динамических характеристик личности школьников подросткового возраста, определяющих просоциальную направленность. В результате было выяснено, что у мальчиков наиболее значимыми личностными качествами, которые формируют просоциальную мотивацию в различных ситуациях, являются совесть, робость, чувствительность, сдержанность и контроль, а также направленность на задание. Эти качества определяют такие мотивационные тенденции, как высокая готовность к оказанию помощи, склонность к совершению бескорыстных, ответственных, ориентированных на благо других людей поступков. Вместе с тем наиболее значимым личностным качеством, которое обеспечивает просоциальное поведение в различных ситуациях у девочек, является эмпатия. Это единственное качество определяет те же мотивационные тенденции, что и у мальчиков. В частности, девочки в большей мере ориентированы на социальные нормы и в меньшей степени – на потребности в оказании помощи нуждающимся, они склонны минимизировать затраты и действия, ориентированные на благо других людей.

Кроме того, детальный анализ взаимосвязей в содержательных и динамических характеристиках личности, определенные психологические профили позволили нам составить *психологические профили школьников подросткового возраста с различной направленностью* и разработать теоретические основания и методическое обеспечение программы коррекции асоциального поведения и формирования просоциальной направленности личности.

Литература:

*Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб: Питер, 2000. 512 с.



Кухтова Н.В. Содержательные и динамические характеристики личности школьников подросткового возраста с просоциальной направленностью. Витебск: Изд-во ВГУ им. П.М. Машерова, 2010. 195 с.

Мельников В.М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности. М.: Просвещение, 1985. 319 с.

Методы психологической диагностики / Под ред. В.Н. Дружинина, Т.В. Галкиной. М.: Изд-во ИП РАН, 1993. 88 с.

Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / Под ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. СПб: Питер, 2000. 560 с.

Социология. Основы общей теории / Под ред. Г.В. Осипова, Л.Н. Москвичева. М.: Аспект Пресс, 1996. 461 с.

### **Прельщение экстремизмом и террором в школьных учебниках истории для 6–9 классов**

*Митяшов Петр Викторович*, председатель Комитета по образованию Новониколаевского района Волгоградской области

Экстремизм (от лат. *extremus* – «крайний») в словаре иностранных слов трактуется как «приверженность к крайним взглядам и мерам (преимуществ. в политике)» (*Словарь...1988. С. 577*). В этом же словаре находим значение слова «террор» (от лат. *terror* – «страх, ужас») – «политика устрашения, подавления политических противников насильственными мерами» (*там же. С. 494*). Это «жестокое запугивание, насилие»; «устрашение своих политических противников, выражающееся в физическом насилии, вплоть до уничтожения» (*С.И. Ожегов 1990. С. 794*).

После очередной террористической вылазки сегодня пресса по-прежнему наполняется набившими оскомину заключениями: «У террористов нет национальности!», «У бандитов нет веры!» и пр. Профессор Московской духовной академии о. Андрей Кураев написал по этому поводу: «Есть у них и матери, и отцы, есть то, чему эти бандиты научились не в спецлагерях, а у себя дома, есть то, что они усвоили от своих национальных преданий и религиозных наставлений. А еще есть то, чему они научились в... школе» (*А. Кураев 2004. С. 65*). Взяв за основу это, прямо скажем, смелое высказывание, обратимся к тому, как сегодня в школьных учебниках не с точки зрения пресловутой исторической прогрессивности, а с точки зрения морали и права изучаются те факты, которые содержат как черты экстремизма, так и являют пример террора чистой воды.

Конечно, здесь не обойтись без предыстории. В ленинском декрете от 4 марта 1921 г. есть пункт 4, может быть, самый важный для понимания

истоков поставленной проблемы: «Исторические и филологические отделения факультетов Общественных Наук при Российских университетах с 1-го мая 1921 г. упраздняются». По сути, ленинский указ ставил своей целью разгромить весь комплекс исторических наук, от философии до археологии, которые по традиции группировались вокруг историко-филологических факультетов (С. Джимбинов 1992. С. 210). До 1936 года история страны изучалась по учебнику М. Покровского, где даже о Куликовской битве не было ни слова. Потом появился новый школьный учебник под редакцией А. Шестакова. С. Джимбинов пишет о том, как люди останавливали друг друга на улицах: «Слышали? В школьном учебнике о великих князьях написали!» (*там же*. С. 212). Эти факты в какой-то мере объясняют, почему и по сей день Пугачев и Разин, братья Ульяновы и Робеспьер, декабристы и бомбисты, а также прочие «несгибаемые борцы» по-прежнему часто преподносятся как национальные герои, как защитники демократии и простого народа, да еще и с романтическим ореолом.

Много ли сейчас школ, в которых о декабристах говорят как о мятежниках, с оружием в руках выступивших против законной власти и подбивших на это своих подчиненных? Генерал Милорадович, герой войны 1812 года, пред тем, как был убит выстрелом Каховского, получил удар штыком от Оболенского. Второй парламентар – полковник Стюрлер – был застрелен тем же Каховским. Убийство в свете названных событий становится для поборников свободы обычным делом. В школьных учебниках об этом нет ни строчки.

Почему не зачитают манифест декабриста Трубецкого полностью, в котором под шестым пунктом написано: «Уничтожение постоянной армии»? И требуют этого военные, в то время как запах пороха 1812 года еще не выветрился из жерл пушек! Авторы учебника истории России XIX века для восьмого класса А.А. Данилов и Л.Г. Косулина предлагают школьникам следующий вывод: «Декабристы всколыхнули передовую часть российского общества, способствовали тому, что ее усилия и таланты оказались направленными на борьбу с крепостничеством и самодержавием» (*История... 2008. С. 62*). Великий русский поэт и мыслитель Ф.И. Тютчев в трагедии 14 декабря 1825 года видел роковое предопределение русской истории; российский историк, академик В.О. Ключевский назвал восстание декабристов «случайностью, обросшей литературой». Эти авторы – не передовая часть российского общества?

Такое положение вещей канонизируются топонимикой наших городов и поселков (мы ходим по улицам Ленина, Дзержинского, Землячки), названием газет («Комсомольская правда»), красными галстуками пионеров и пр. И лишь на ходу и не точно вспоминаем пушкинское: «Не приведи, Господи, увидеть русский бунт, бессмысленный и беспощадный».

Да, уже не выпускники советской школы подкладывают бомбы и взрывают метро. Конечно, есть и иные источники нашей беды. Но все же не уйти от вопроса: что считается нормой в той или иной культуре, истории, жизни? В учебнике истории России для девятого класса упомянутых выше авторов А.А. Данилова и Л.Г. Косулиной читаем: «Чудовищным ответом боевиков были взрывы жилых домов в Буйнакске, Москве и Волгодонске. Погибли сотни невинных людей» (*История... 2007. С. 376*). В учебнике для восьмого класса после информации об убийстве бомбистами-народниками императора Александра II следует вывод: «Революционное движение стало мощным фактором общественной жизни пореформенной России» (*История... 2008. С. 188*).

В учебнике истории Отечества для 6–7-х классов его авторы А.А. Преображенский и Б.А. Рыбаков (1999) называют Емельяна Пугачева самозванцем; названы многочисленные факты жестокости, чинимые его войском. Но даже в этом случае педагоги часто говорят о некоей справедливой ноте деяний главаря восставших.

Итак, с одной стороны, все мы признаем, что терроризм – это преступление, которое не может иметь оправдания. С другой стороны, продолжаем политику скрытого одобрения или замалчивания явно террористических проявлений.

Согласно статье 205 (в ред. Федерального закона от 27.07.2006 N 153-ФЗ), терроризм – это не только совершение взрыва, поджога, но и совершение действий, устрашающих население и создающих опасность гибели человека, либо иных тяжких последствий в целях *воздействия на принятие решения органами власти, а также угроза совершения указанных действий в тех же целях* (курсив наш – П.М.) Оказание воздействия на принятие решений выражается в побуждении соответствующих субъектов к совершению действий, нужных или выгодных для террористов, в создании такой ситуации, когда органы власти оказываются перед необходимостью вынужденно принимать незаконные или неоправданные решения ради обеспечения безопасности граждан и общества. Иными словами, субъективная сторона терроризма, как правило, характеризуется прямым умыслом и целью воздействия на принятие решения органами государственной власти. Таким образом, и настоящая законодательная база, и законодательная база царской России XVII–XVIII вв. позволяют недвусмысленно истолковывать подобные действия. Что же дает основания авторам учебников и многим (не боюсь этого слова) педагогам по-прежнему сочувственно, с симпатией, с осознанием какой-то прогрессивности и высоты помыслов истолковывать названные исторические события? Может быть, общечеловеческие принципы? Но ведь именно о них (а не о юридических нормах) мы говорим в первую очередь.

По словам А.Б. Орлова, все вызовы современности, в том числе и терроризм, имеют отчетливую человеческую составляющую. Можно говорить об отсутствии гражданского общества, об имиджологическом подходе к содержанию гражданского воспитания, о воспитании патриотизма средствами истории. Однако пока учитель не будет видеть человеческую составляющую каждого исторического факта, у нас всегда будет возможность найти оправдание террору и экстремизму через определения «молодая религия», «нигилистические настроения», «отсутствие ресурсов для прогрессорской работы» и т.д.

Священник Александр Шлеман заметил в своих дневниках, что наше время отличается таким «коклетством грехов», которые создают все условия для торжества экстремистских настроений. В частности, он пишет: «Когда какой-нибудь Чингисхан в древности завоевывал целые народы, сжигал города и насаждал царства своей дикой силы, он не оправдывался, он не заявлял миру, что он кого-то освобождает, кому-то помогает и вообще действует в согласии с высшей моралью и логикой исторического процесса. Завоевание называлось завоеванием, порабощение – порабощением и рабство – рабством. От раба не требовали, чтобы он каждую минуту заявлял, что он на деле свободен, а от гонимого – что он на деле освобожден. И потому жестокости было, возможно, даже больше, но вот этой лжи и лицемерия, буквально разьедающих наш мир, было гораздо меньше» (А. Шлеман 1994. С. 186). К этому особенно чувствительны дети, которые не признают полумер: полублюви, полудоброты, полурадости.

В.И. Слободчиков, исследуя антропологическую перспективу отечественного образования, написал: «Образование – это путь и форма становления целостного человека, обретение им образа человеческого в пространстве культуры и во времени истории» (В.И. Слободчиков 2010. С. 32). Задача педагога – в этом времени жить, не только знать, но чувствовать историю, быть честным гражданином и не пребывать в зависимости от рынка учебников и политических конъюнктур.

#### Литература:

- Джимбинов С.* Коэффициент искажения // Новый мир. 1992. № 9.  
История России XIX век. Учебник для 8 класса общеобразовательных учреждений / А.А. Данилов, Л.Г. Косулина. М.: Просвещение, 2008.  
*Ожегов С.И.* Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой. 23-е изд., испр. М.: рус. яз., 1990.  
Словарь иностранных слов. 15-е изд., испр. М.: Рус. яз, 1988.  
История России XX век. Учебник для 9 класса общеобразовательных учреждений / А.А. Данилов, Л.Г. Косулина. М.: Просвещение, 2007.  
*Кураев А.* Как относиться к исламу после Беслана. М.: Мрежа, 2004.

Слободчиков В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург: Информационно-издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2010.

Шмеман А. Духовные судьбы России // Новый мир. 1994. № 3.

История Отечества. Учебник для 6-7 классов общеобразовательных учреждений / А.А. Преображенский, Б.А. Рыбаков. – М.: Просвещение, 1999.

## **Культурно-исторические основания интегрированных уроков технологии и музыки**

*Тихонова Любовь Викторовна, учитель музыки;*

*Павлюкова Любовь Юрьевна, учитель технологии СОШ № 6  
г. Котово Волгоградской области*

В настоящее время духовно-нравственное воспитание в общеобразовательной школе приобрело особую значимость. Люди все больше стали нетерпимы друг к другу, жестче, жестокосерднее. Исчезла духовность. Не стало доверия друг к другу. Если же мы обратим свой взор к истории государства Российского, к своим истокам, то увидим, что идеалом нашей Родины всегда были *святость, духовность и любовь к Родине*. О русском человеке говорили, что у него «душа нараспашку», что щедрость этой души не знает границ. Русский человек никогда не жил только для себя: если дом строить, так все вместе, если свадьбу играть – так всей деревней. Уважала жена мужа своего, почитали дети родителей своих. Культура русского народа всегда держалась на православных устоях и традициях народной жизни. Возможно, уход от православия и стал причиной нравственного разрушения личности.

Внести свой вклад в решение проблемы духовно-нравственного воспитания личности учащихся мы пытаемся на своих уроках, где вместе со школьниками стремимся проникнуть в суть народной культуры, учимся чтить собственные традиции для того, чтобы в нужном месте и в урочный час опереться на них. Одним из путей решения данной проблемы является интегрированное обучение. Важно посмотреть на предмет или явление действительности с разных сторон: в логическом и эмоциональном плане, с точки зрения художника слова, живописца, музыканта и т.д.

Мы, учитель технологии Павлюкова Любовь Юрьевна и учитель музыки Тихонова Любовь Викторовна, решили спланировать систему интегрированных уроков, посвященных изучению русских традиций, не случайно. Издавна на Руси песня и труд были неотделимы друг от друга.

Песня – сложная форма народного поэтического творчества. Главное назначение песен – эстетическое воспитание. Но они имеют целью осуществление и других сторон формирования личности, т.е. являются комплексным средством воздействия на личность.

Неоценимо значение песни в трудовом воспитании детей и молодежи. Н.В. Гоголь говорил: «Под песни рубятся из сосновых бревен избы по всей Руси. Под песни мечутся из рук в руки кирпичи и как грибы вырастают города. Под песни баб пеленается, женится и хоронится русский человек». Песни сопровождали и стимулировали трудовой процесс, они способствовали согласованию и объединению трудовых усилий работающих. В этом отношении особенная роль принадлежала трудовым песням, которых у всех народов очень много. В устном песенном творчестве русского народа до наших дней сохранились песенные жанры, непосредственно связанные с трудовой деятельностью, с ритмом трудовых процессов. Это особого рода трудовые припевки и трудовые возгласы-сигналы, сопровождавшие некоторые виды наиболее тяжелых работ (например, передвижка бревен и других тяжестей, рубка леса, вбивание в дно реки свай при постройке плотин и мостов, охота, вытягивание сетей). Все эти песни имели свой ритм, под который работа шла дружно и спорно. А самое основное отличие трудовой песни – наличие в ней восклицаний – междометий, таких как «Эй!», «Ух!», «Ах!». Самой известной трудовой народной песней является «Дубинушка».

Что же касается песен как средств, раскрывающих значение труда в жизни, то в этом велика роль и хороводных, и посиделочных, и даже свадебных и застольных песен. В них рассказывается о видах труда. Во многих песнях называются и трудовые операции, и выразительно описывается целый трудовой цикл. Так, например, в песне о лне содержатся вопросы вроде «Как сеют лен?» и ответы «Его сеют вот так», демонстрируются соответствующие движения. Далее в песне раскрывается, как лен полют, выдергивают, молотят, мочат, мнут на мялке, в ступе, прядут, ткут... В песнях много говорится об орудиях труда, предмете труда, наконец, о результатах труда; содержатся хозяйственные советы, сообщается о приемах работы и т.п. Все это опозитизировано: народ воспевает труд, поется гимн труду. Молодой человек, прощаясь с родными местами, в своей песне с сожалением размышляет о том, что не довелось ему поднимать бревна, помогая отцу в строительстве дома, не посчастливилось и пожить в отцовском доме; что не пришлось ему носить дрова, помогая матери в выпечке хлеба; не довелось и поесть материнского хлеба. Просто и естественно устанавливала песня связь человека с родным домом через его труд в семье.

Удивительно поэтична и богата мыслями девичья трудовая песня, исполняемая обычно во время лощения выбеленного холста. Сначала по-

ется о том, что проходит зима, приходит весна, посеют коноплю, она растет, ее убирают и мочат, мнут коноплю мялкой, далее поется о том, что коноплю мнут пестом в ступе, расчесывают и прядут кудель – получаются нитки, ткют – получается холст. В конце песни поется о том, что холст моют и стирают, на белом снегу отбеливают, красное солнышко его сушит, сердце девушки-красавицы радуется, все готово для свадьбы.

В песне опозитизированы национальные традиции и обычаи, приводятся пословицы и благопожелания. В народных пословицах и поговорках раскрывается значение песен в трудовой деятельности, например:

«Песня строить и жить помогает»;

«Где песня льется, там легче живется»;

«Беседа дорогу коротает, а песня работу»;

«Весело поется, весело и прядется».

В песне выступают в единстве многие стороны формирования личности, где труд занимает главенствующую позицию. В труде и благодаря ему укрепляется здоровье, развиваются эстетический вкус, лучшие черты характера, формируется коллективизм, обогащается ум.

Неотъемлемой частью жизни каждого человека являются праздники. Русские православные праздники вошли в плоть и кровь народа, стали частью его бытия. Праздничное торжество с детских лет оставалось в памяти и было самым прекрасным воспоминанием. В мельчайших подробностях определяло оно когда-то семейный обиход: в одежде, в особых блюдах праздничных застолий, в подарках взрослым и детям, в украшении стен и углов русского жилища. Окрасившись народными представлениями и приметам, праздник породил игры, гадания, зазвучала по городам и селам России духовными стихами, рождественскими колядками, святочными, масленичными и троицкими песнями.

Обращаясь к истокам прошлого на интегрированных уроках в пятых классах, мы учим детей чтить традиции своего народа, уделять внимание ближним, радовать их подарками, сделанными своими руками.

В церковном календаре выделены самые важные праздники, один из них – Рождество. Проведя исследования, дети узнали об истории появления праздника. В былые времена, когда часы били полночь, все обменивались подарками, поздравляли друг друга, загадывали желания, пели рождественские песни. Считалось, что на Рождество небо раскрывается земле, и силы небесные исполняют все задуманное, пожелания при этом должны быть обязательно добрыми. На уроке по теме «С порога смотрела звезда Рождества», учащиеся узнали, какие подарки принесли волхвы и какое значение эти подарки имели: золото – символ царской власти; ладан – признание божественности рожденного; смирна – признание его человеческо-го начала.

С давних пор на Руси делали Рождественских ангелов, украшая ими елку, подвешивали их у окон и под потолком. Считается, что в доме, где есть ангел, весь год будут мир и любовь, а беды обойдут его стороной. На уроке девочки сами изготовили *рождественские подарки-сувениры* – ангелочков из ткани и исполняли песню «Рождество».

Самый главный христианский праздник – Пасха. Православная церковь празднует Пасху уже более двух тысяч лет. Празднование Пасхи – прославление победы добра над злом, жизни над смертью, света над тьмой. В этот день принято печь пасхальные куличи, делать творожную пасху и красить яйца. Яйцо – это символ жизни, ее зарождения. Яйца красят в разные цвета и дарят со словами: «Христос воскрес!» В ответ следует сказать: «Воистину воскрес!» – и расцеловаться в знак всепрощения и любви к ближним. В России, а также в других православных странах после молчания колоколов во время страстной недели на саму Пасху особенно торжественно звонится благовест. Всю Светлую седмицу любой желающий может подняться на колокольню и позвонить в честь Христова Воскресения. Когда бьют во множество колоколов, звон получается особенный – его называют трезвоном. На уроке «Светлый праздник Пасха», девочки, используя разные технологии, красили яйца, узнали о благотворном влиянии колокольного звона на организм человека и почувствовали это, слушая «Благовест», сами исполняли пасхальные звоны на музыкальных треугольниках.

Вечером Пасхи прямо на церковном дворе начинались народные гуляния. В России народные гуляния с хороводами, играми, качелями продолжались в разных местностях от одного дня до двух-трех недель и назывались Красная Горка. Предварительно школьниками были проведены исследования на тему «Пасхальные игры», о которых они рассказали. На уроке девочки играли в «Русский боулинг» с использованием *окрашенных яиц*, исполняли «Песенку про ангелов». В заключение урока дети с добрыми пожеланиями подарили «крашенки» гостям.

Знакомя учеников с народными традициями, мы обратились и к празднику Масленицы. Масленица – это отголосок древних славянских праздников языческой культуры, сохранившийся и при христианстве. Этот праздник большинство считают народным, а не церковным, хотя церковь внесла Масленицу в свои праздники. Есть много названий этой праздной недели – Сырная, или Мясопустная неделя, потому что Масленица выпадает на ту неделю, которая предшествует Великому посту. В народе масленица всегда ассоциировалась с весельем, шутками и гуляньем. Главным угощением на Масленицу являются *блины*, олицетворяющие солнце. Масленицу празднуют целую неделю, и каждый последующий день в эти праздничные дни имеет особое название и наполнен особым смыслом.



Воскресенье является заключительным «прощеным днем», когда положено просить прощения у родных и знакомых за принесенные обиды. Потом все предавались пляскам и гуляньям. Тем самым провожали Масленицу. Опираясь на традиции, в уроке были использованы народные песни, танцы, игры.

Весну на Руси встречали славянским обрядом «закликая весну» вместе с традиционными нитяными *куклами-мартеничками*. Праздник приходился на начало марта, отсюда и название кукол. Это композиция из пары кукол разного цвета: белого – символа уходящей зимы и красного – символа весны и жаркого солнца. Такие пары куколок развешивали на ветвях деревьев, а дети привязывали куколок на длинные шесты, бегали с ними по деревне и закликали весну. Кроме этого, маленьких куколок-обережков дарили друг другу с пожеланием счастья и благополучия.

Имели эти куколки и второе ритуальное значение. С рождением ребенка в семье неразлучная пара свадебных кукол чуть раздвигалась в стороны, давая место куколке на родительском плече. С каждым ребенком в семье родительские плечи раздвигались шире. Сколько детей, столько и куколок на плече свадебной пары. На первый взгляд, эти куклы – пучок ниток, но для семьи они имели особый смысл. Красовалась неразлучная пара со своим потомством в красном углу избы под иконами. В XIX в. в возрасте до пяти лет девочки и мальчики носили только длинную полотняную рубаху, поэтому и куколки эти изготавливались без обозначения пола, имея только общие признаки человека: голову, руки, туловище.

По традиции, мартенички прикалывали на одежду близким людям первого марта, чтобы в течение года быть здоровыми и счастливыми, привлечь удачу, достаток. Мартенички привязывают на руки, ноги, шею, пояс, прикалывают к одежде, вплетают в волосы. Их развешивают в доме и во дворе, на срубе лошади и на повозках. Иногда вплетали дополнительные предметы: серебряную или золотую монету, металлические амулеты, сухой чеснок, кусочки кизиловой ветки, ракушки и прочее. Считалось, например, что голубые бусинки или дольки чеснока предохраняют от злых сил или сглаза. А прикрепленная монета символизирует пожелание благоденствия, достатка, ракушка и ветка – плодородие. Их носили до тех пор, пока не удастся увидеть первого аиста. После чего или пускали по воде, или повязывали на ветку цветущего плодового дерева, загадав желание. В наше время, когда аиста увидеть проблематично даже в сельской местности, мартенички просто носят до конца марта, а потом привязывают на ветку дерева.

Изготавливать мартеничку нужно на рассвете первого марта. Изготовленный оберег нужно привязать к розовому кусту, чтобы он переночевал под открытым небом, и чтобы его увидело и осветило само солнце. Так

он «зарядятся», согласно древнему верованию, магическими силами. От шипов розы мартеничка обретет силу изгонять беды и злые силы, а от звезд, неба и солнца – животворящие силы природы. Размеры классических мартениц из двух кисточек – от двух сантиметров до длины кисти руки. Познакомившись со значением мартеничек на предыдущих занятиях, девочки приняли решение изготовить обереги на уроке «Масленица».

Вышивка – одно из самых любимых и распространенных видов рукоделия. История возникновения вышивки уходит далеко вглубь веков. Это искусство относится к эпохе первобытной культуры. Когда девушки собирались вместе за вышиванием, то пели любовные песни. Если внимательно присмотреться к узорам, то можно заметить одно важное качество – ритм узора. Он представляет собой закономерность чередования в орнаменте отдельных элементов или их групп. Ритм узора позволяет более четко выразить композицию. Повторяющиеся абсолютно одинаковые элементы или их группы называются раппортом. Построение цветовой композиции тоже основано на ритме – чередование цветочных пятен главных и второстепенных, насыщенных и ослабленных.

Построение полосы (линейный орнамент) – простейший способ показа ритма в орнаменте. Орнамент по швам вышивки настолько прост, что отдельные ритмично расположенные стежки шва уже являются мотивами узора. То же происходит и в музыке: чередование длительности звуков, вследствие которого между ними создаются различные временные соотношения. Объединяясь в определенных последовательностях, длительности звуков образуют ритмические группы (фигуры), из которых, в свою очередь, складывается общий ритмический рисунок музыкального произведения. Монотонность, распевность, повторяющийся ритм русской песни напоминает орнамент, вышитый мастерицей.

Народное восприятие мира как ритма и цикла запечатлелось в многоликом богатстве узоров традиционной вышивки, резьбы, росписи. Узор – это жизнь, узренная как ритм, формирующий цикличность, придающую единый строй всему сущему многообразию природы. Все самые значительные явления в жизни крестьянина, касались ли они хозяйства, семейно-бытового уклада, религиозных представлений, сопровождалась праздниками и народными гуляньями. И в сложном ритуале празднеств большое место отводилось вышитым полотенцам, подзорам, нарядным костюмам, платкам.

*Платок* являлся во все времена олицетворением чистоты, нравственности и скромности, а еще он подчеркивал социальный статус обладательницы. Платок издавна был самым желанным подарком на Руси. Ухаживал ли парень за девушкой, приезжал ли из города с базара крестьянин – всегда дарили они любимым платки в знак внимания и любви. Как самое

сокровенное, хранились в домах те дареные платочки и как невыдуманные истории могли поведать о тех, чьей собственностью были, чьи головы покрывали.

Никогда не переставали в России носить платки. Их цвет, рисунок, качество материала – своеобразная летопись своего времени. По древнему русскому обычаю, женская голова должна была быть покрытой. Традиция эта шла из глубокой древности, когда покрывание головы означало защиту самой женщины и ее близких от злых сил. Такое же значение имел для русской женщины и платок. От самого дорогого, шитого золотом, до самого дешевого был он символом честности женщины.

Любимейшим чадом чрезвычайно модной в XV веке филейной вышивки стал маленький квадратный платочек, обшитый язычками игольного кружева и украшенный вышивкой. В трагедии Шекспира «Отелло» потерянный героиней платочек послужил поводом для завязки интриги. Но существует малоприметное и незначительное, на наш современный взгляд, обстоятельство, усугубляющее страдания Отелло, – вышитая на платке земляника считалась знаком супружеской верности.

В пятом классе по программе технологии (раздел «Рукоделие») изучаются простейшие вышивальные стежки. Итоговым занятием этого раздела проводится интегрированный урок «Руси ожившие моменты». В процессе изучения раздела «Рукоделие» девочки знакомятся с вышитыми работами учащихся школы, которые заняли призовые места на различных конкурсах, посещают местный Краеведческий музей, где знакомятся с работами местных мастериц, приносят на уроки работы родственников. Таким образом мы исследуем, какие изделия можно вышить, применяя полученные на уроках умения и навыки. Анализируя вместе с детьми свой небогатый опыт, решаем вышивать платочки. Вместе с детьми предполагаем, что вышитый платочек может стать неплохим подарком маме, бабушке, тете, подруге. Девочки определяют, кому они подарят свой платочек. Здесь возникает проблема: что вышить на платочке. Проводим исследование вышитых изделий. Выясняем: как правило, на Руси вышивали растительные узоры, чаще цветы. Перед каждой ученицей возникает проблема, какой цветок вышить? Проводим следующее исследование: изучаем литературу, осуществляем поиски в Интернете и выясняем, что вышитый мак – символ богатства, достатка; роза – символ любви; ромашка – символ чистоты. Новорожденных детей сравнивают с ангелами. Ангел по церковным канонам – эталон чистоты. На уроке девочки заканчивают предварительно начатую работу по вышиванию платочка, придумывают, как они оформят края платка. Работают школьницы на уроке под спокойную народную песню.

На Руси немало игр, связанных с платочком, известных до сих пор. Вот вам прекрасный пример: коллектив «Гуляй-Нога» гуляет по современному Питеру и играет в русскую народную игру «Платочек». Учащиеся на уроках музыки предварительно разучивают игру. На урок приходят «гости» – одноклассники, одетые в Русские народные рубахи. Правила игры просты. Какая-нибудь девушка подбрасывает платочек, а парни его ловят. Кто поймал, тот идет к понравившейся девушке и кладет платочек ей на плечо, тем самым вызывая ее в круг. Если платок никто не поймал и тот упал на землю, то все парни смывают свой грех отжиманиями (девичий платок сродни девичьей чести). Задача девушки – плясать в свое удовольствие, поводя платочком. А дело парня – не касаясь девушки руками и не применяя силы, взять платочек.

Прошел один учебный год, начался следующий, а дети помнят песни, которые они исполняли на уроках, посвященных народным праздникам, просят еще раз поиграть в понравившуюся игру, интересуются, будут ли еще проводиться такие уроки. А это значит, что мы смогли посеять в душах детей то зернышко народной культуры, которое поможет им в дальнейшем стать личностью, для которой святость, духовность, нравственность будут стоять на первом месте.

Подводя итог сказанному, ловишь себя на мысли, что любая вещь, даже такая скромная и малозаметная, как обычный платок, обладает особой силой и удивительным качеством сохранять для потомков не только эпизоды истории, но и сложные пути многих ремесел (таких, как ткачество или рукоделие), быт и нравы целых эпох. Мы вновь убеждаемся: история быта хранит бесценное знание людей о самих себе.

Таким образом, на интегрированных уроках учащиеся приобщаются к народной культуре, проводят связь изучаемого материала с повседневной жизнью, глубже узнают историю своей страны и своего народа. А ведь национальная культура – это национальная память народа, то, что выделяет данный народ в ряду других, хранит человека от обезличивания, позволяет ему ощутить связь времен и поколений, получить духовную поддержку и жизненную опору.

Литература:

*Брун В., Тиньке М.* История от древности до нового времени. М., 2003.

*Комиссаржевский Ф.Ф.* История праздников. Минск, 2000.

*Костомаров Н.И.* Домашняя жизнь и нравы народов. М., 2003.

*Лебедева А.А.* Русский семейный и общественный быт. М., 1999.

*Степанов Н.П.* Народные праздники на Святой Руси. М., 1992.

Русский народный костюм / сост. Н. Соснина, И. Шангина. СПб., 1990.

Русский народный костюм. М., 1989.

<http://vishivka-st.ru/publ/5-1-0-9>

<http://dikobrazik.ucoz.ru/forum/14-39-1>

<http://www.perunica.ru><http://russned.ru/kultura/posidelki>

<http://rudiplom.ru/lectures/etnopedagogika/954.html>

## **Организация проектно-исследовательской деятельности при изучении математики в подростковых классах**

*Полтавская Галина Борисовна*, учитель математики  
СОШ № 6 г. Котово Волгоградской области

Более пяти лет наша школа занимается проектно-исследовательской деятельностью, которая является одной из основных методик формирования творческих и мыслительных способностей у учащихся. Данная деятельность сейчас особо актуальна в связи с внедрением в образовательную деятельность школ стандартов второго поколения. Уделяется особое внимание исследовательской деятельности учащихся как действенному методу развития универсальных учебных действий. Наиболее доступной для разрешения вопросов мотивации школьников к учению выступает исследовательская деятельность, основной функцией которой является инициирование учеников к познанию мира и себя в этом мире.

Под исследовательской деятельностью мы понимаем творческий процесс совместной деятельности двух субъектов (учителя и ученика) по поиску решения неизвестного, результатом которой является формирование исследовательского стиля мышления и мировоззрения в целом. Исследовательские проекты представляют собой творческую, исследовательскую работу учащегося (или группы учащихся), выполненную под руководством учителя, выходящую за рамки школьной программы.

Одна из главных задач учителя – организовать работу так, чтобы к любому испытанию ученики были способны самостоятельно выдвинуть идею решения конкретной задачи, наметить план этого решения, ведь в настоящее время во всех сферах общественной жизни востребованы люди адаптированные, творческие, активные, мобильные, инициативные. В соответствии с последними исследованиями в области социальной и педагогической психологии, творчество выступает необходимым условием успешной социализации современного человека. Современный человек должен уметь наблюдать, анализировать, вносить предложения, отвечать за

принятые решения. К этому я приучаю школьников, начиная с пятого класса, когда они очень любознательны и все хотят поучаствовать в создании творческой работы по предмету. Этому способствуют интересные задачи, рассчитанные на увлеченных математикой детей. При решении таких задач и происходит формирование исследовательских умений и навыков у школьников. К 8–9 классу учащиеся уже готовы к более серьезным шагам, т.е. к проектно-исследовательской деятельности – как на уроках, так и во внеклассной работе.

Цель исследовательской деятельности состоит в приобретении учащимся функционального навыка исследования как универсального способа освоения действительности, развитии способности к исследовательскому типу мышления, активизации личностной позиции учащегося в образовательном процессе на основе приобретения субъективно новых знаний (самостоятельно получаемых знаний, являющихся новыми и лично значимыми для конкретного учащегося). Несколько лет я стараюсь эту цель воплотить в жизнь. Есть уже некоторые достижения в данной деятельности, ведь мои ученики принимают участие и занимают призовые места на конференциях разного уровня, на которых представляют свои проектно-исследовательские работы.

Можно выделить *два типа проектов*, над которыми мы работали с детьми. В зависимости от содержательной направленности они получили условное название учебно-предметных и социально-ориентированных.

*Первый тип проектов – учебно-предметные.* К ним можно отнести такие работы, как «Окружность и прямая», «Площади многоугольников» и «Геометрический паркет». Темы этих работ учащиеся выбрали сами при изучении геометрии в 9 классе в процессе решения исследовательских задач и при проведении экспериментов. Все три работы были представлены в школе на научно-практической конференции, на итоговой аттестации по геометрии за курс основной школы, на VIII Областной научно-практической конференции, V Гимназических чтениях, на XIII Всероссийской студенческой конференции г. Волгограда, где были отмечены дипломами участников, грамотами за креативность и медалями. Работа «Паркет» была представлена в фестивале проектов «Портфолио» (г. Москва), организованном газетой «Первое сентября». По итогам конкурса получен диплом, работа опубликована в сборнике «Портфолио» издательства «Первое сентября».

Каков порядок организации проектно-исследовательской деятельности при осуществлении работ по учебному предмету?

Первое: следует заинтересовать учащихся, т.е. поработать над мотивацией их деятельности. Мотивация к определенному виду деятельности

достигается за счет учета интересов детей, их желания решить какую-то проблему, повысить уровень своих знаний, сделать что-то полезное.

Второе: стоит ответственно подойти к выбору, названию и уточненной формулировке темы проекта. На этом этапе работы происходит использование учащимися базовых естественнонаучных знаний и умений, усвоенных ими на уроках, для формулировки и поиска решений разнообразных проблем.

Третье: необходимо хорошо продумать содержание и порядок проведения эксперимента, который мотивирует учащихся на уточнение темы, побуждает к чтению дополнительной литературы и поиску интересных задач. Учащиеся продолжают работать над теорией и углубляются по данной теме, проводят анализ полученных результатов и выбор способов их фиксации. Роль учителя в этой работе – направляющая.

Четвертое: на заключительном этапе происходит окончательное оформление работы и ее публичное представление. Открытая процедура защиты, благодаря интересу со стороны слушателей, позволяет убедиться в значимости и полезности проделанной работы.

*Второй тип проектов – социально-ориентированные.* Участие в таких проектах способствуют развитию у школьников способностей работать в творческом коллективе, повышает готовность к самостоятельной поисковой деятельности. Именно так у нас получилось при работе над такими проектами, как «Влияние доходов на уровень жизни населения», «Досуг молодежи» и «Вероятность и иллюзии в жизни молодого человека».

Организация проектно-исследовательской деятельности при работе с социально-ориентированными проектами имеет свои сложившиеся алгоритмы.

Первое: формулируется тема исследовательского проекта. Она рождается при изучении тем на профильном уровне (элективные курсы, кружки, факультативы), при выполнении практических или лабораторных работ. Происходит мотивация учащихся на выбор будущей профессии, и социальная ориентация проекта позволяет провести первые профессиональные пробы.

Второе: работа над проектом требует углубленного изучения теории. Проводится эмпирический срез в ходе научного исследования. Как правило, организуется поиск в какой-то определенной области, и при этом на начальном этапе лишь обозначается направление исследования, может быть, формулируются отдельные (далеко не все) характеристики ожидаемого результата.

Третье: оформление работы в окончательный замысел и способы его представления позволяет уточнить и скорректировать содержание. Появ-

ляется вполне конкретный образ задуманного, формируется представление о конечном результате – исследовательском продукте, обладающем определенной системой свойств, предназначенном для конкретного применения. Логика построения исследовательской деятельности требует в обязательном порядке формулировки проблемы исследования. Обязательно выдвижение гипотезы (как ориентира, канвы, «строительных лесов» решения исследовательской проблемы). Выдвинутые предположения требуют последующей экспериментальной или модельной проверки.

Так, первое представление работы «Влияние доходов на уровень жизни населения» состоялось в школе на научно-практической конференции. Затем работа представлялась на заседании районного клуба «Надежда», материалы работы опубликованы в виде заметки в газете «Волгоградская правда». Материалы проекта напечатаны в книге «Мастерская Учителя» (автор – *Г.Б. Полтавская*), представлены на конкурс «Первые шаги в науку» в г. Обнинске в 2008–2009 уч. г., где заняли первое место. Работа также была представлена на фестивале проектов «Портфолио» (г. Москва). По итогам конкурса получен диплом, работу напечатали в сборнике работ «Портфолио» в издательстве «Первое сентября».

Работа «Досуг молодежи» была представлена на школьной конференции исследовательских работ и в фестивале проектов «Портфолио» в г. Москве, по итогам конкурса получен диплом, текст напечатан в сборнике «Портфолио» в издательстве «Первое сентября».

В течение двух лет мы вели исследования по теме «Вероятность и иллюзии в жизни молодого человека». Предполагается, что любое представление этой работы даст новые идеи по ее усовершенствованию.

В процессе формирования навыков учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся существуют такие проблемы, как выбор темы исследования; четкость в определении последовательности этапов исполнения работы; поиск и анализ необходимой информации, планирование и выполнение экспериментов, оформление и представление результатов исследования. К сожалению, как показывает опыт, рутинная работа не очень нравится учащимся, препятствует формированию у них высокой мотивации к исполнению задуманного.

Исследовательские проекты можно отнести к одной из сложнейших категорий современности – понятию интеллектуальной собственности. Исследовательская деятельность учащихся выступает не как самоцель, а как средство воспитания, развития и образования. Цель, стоящая перед учителями – создать условия для подготовки ученика к непрерывному образованию в рыночных условиях, обеспечивая конкурентоспособность школьника на рынке труда.



## **Вероятность и иллюзии в жизни молодого человека (житейские аспекты математической теории вероятности)**

*Полтавская Галина Борисовна*, учитель математики; *Куракина Алина*,  
11 класс СОШ № 6 г. Котово Волгоградской области

В современном мире есть теория, которую наука признает и пользуется для планирования и прогнозирования будущего. Речь идет о теории вероятности. Вероятность, таким образом, есть категория научная, а поэтому она не может быть принята только с позиций житейского понимания. Теория вероятности имеет большое значение для психологии, поскольку служит теоретическим фундаментом статистики, а последняя служит необходимым инструментарием для проведения эмпирических исследований, что тоже для нас, окружающих, дело непонятное. Дело осложняется еще тем, что математическая теория вероятности изучается в области точных наук, которая большинству людей непонятна и недоступна.

**Теория вероятности** – математическая наука, которая как раз и изучает математические модели случайных явлений. Благодаря этому вычисляют вероятности наступления определенных событий. Рассматриваются случайные, достоверные, невозможные, более вероятные, менее вероятные, маловероятные, равновероятные события. Новые термины связываются с известными из жизни словами – часто, редко, всегда, никогда, «это очень возможно», «это обязательно произойдет», «это маловероятно», «это никогда не случится» и другими, определяющими частоту случайных событий.

Обращение к прикладным исследованиям в русле теории вероятности актуализируют журналисты. С одной стороны, в своих статьях они много рассуждают об иллюзиях молодых людей, ищущих быстрого выигрыша, и о мифах красивой жизни где-то там, далеко от реальности. С другой стороны, единичные случаи баснословных выигрышей тиражируются средствами массовой информации, создавая иллюзию доступности чуда в виде большой суммы денег, выигранных в лотерею, рулетку или карточную игру.

В нашей работе была предпринята попытка объединить в одно общее такую вероятностную идею: с какой долей вероятности молодой человек может рассчитывать на случайную удачу и каково соотношение счастливого случая и иллюзорного представления о нем. Мы попытались рассмотреть как математические, так и социальные аспекты теории вероятности, рассчитать в процентах и наглядно показать подросткам иллюзорность мечтаний о больших выигрышах на простых опытах. Круг вопросов, свя-

занных с соотношениями понятий «вероятность» и «достоверность», проблема выбора наилучшего из нескольких вариантов решения, оценка степени риска и шансов на успех, представление о справедливости и несправедливости в играх и в реальных жизненных коллизиях, – все это, несомненно, находится в сфере их реальных интересов.

Человечество во все времена искало способ выиграть, но как выигрыш предугадать, или спланировать, или вычислить? В стабильной системе вероятность наступления событий сохраняется из года в год. Например, с точки зрения отдельного человека, с ним произошло случайное событие. А с точки зрения системы это событие было предопределенно. Разумный человек должен стремиться мыслить, исходя из законов вероятностей (статистики). Возникает вопрос: стоит ли изучать случайное? Оказывается, еще в древности люди заметили, что случайное событие – вовсе не исключение в жизни, а правило. Это явилось объективной предпосылкой для возникновения науки о случайных явлениях. Знать законы случая необходимо. В жизни мы часто сталкиваемся со случайными явлениями. Чем обусловлена их случайность – нашим незнанием истинных причин происходящего или случайность лежит в основе многих явлений? Споры на эту тему не утихают в самых разных областях науки. Случайным ли образом возникают мутации, насколько зависит историческое развитие от отдельной личности, можно ли считать вселенную случайным отклонением от законов сохранения и т.п.

Посмотрите, например, официальную статистику пожаров в России. Вас ничто не удивляет? Данные из года в год стабильные. За семь лет разброс от 14 до 19 тыс. погибших. Задумайтесь, пожар – событие случайное. Но можно с большой точностью предсказать, сколько погибнет людей в пожаре в следующем году. Это те же 14–19 тыс. Люди боятся летать самолетами. А между тем самое опасное в полете на самолете – это дорога в аэропорт на автомобиле. Но попробуй кому-то объяснить, что машина опасней самолета. Вероятность того, что пассажир, севший в самолет, погибнет в авиакатастрофе составляет примерно  $1/8000000$ . Если пассажир будет садиться каждый день на случайный рейс, ему понадобится 21000 лет, чтобы погибнуть.

Круг вопросов, связанных с соотношениями понятий «вероятность» и «достоверность», проблема выбора наилучшего из нескольких вариантов решения, оценка степени риска и шансов на успех, представление о справедливости и несправедливости в играх и в реальных жизненных коллизиях, – все это, несомненно, находится в сфере реальных интересов человека. Иллюзии контроля игроков над выигрышем привлекает ощущением всемогущества, которое даст выигрыш. Наблюдение за ситуацией, когда выигрывает другой человек, также дополнительно мотивирует игрока. В этом

и состоит актуальность затронутой нами проблемы. Мы хотим показать подросткам, что нездоровый игровой азарт, который присутствует в его жизни, необходимо заменить спортом, чтением приключенческих книг или другими интересными занятиями.

*Объектом исследования* были выбраны модели влечения подростков к азартным играм как к одной из форм зависимого поведения несовершеннолетних.

*Целью* предпринятого нами исследования стало привлечение рационального расчета в виде теории вероятности как альтернативы игрового азарта, основанного на иллюзии выигрыша. Экспериментальным методом предстояло доказать бесполезность расчета на случайную удачу.

*Задачи*, которые предстояло решить по ходу исследования, состояли в том, чтобы:

изучить литературу по проблеме и публикации в СМИ по исследуемой тематике;

проанализировать сущность и виды игровой зависимости;

провести эксперимент в игровой лаборатории, в ходе которого определить особенности проявления игровой зависимости несовершеннолетних;

провести количественную и качественную обработку данных лабораторного эксперимента и распространить его результаты в целях профилактики игровой зависимости у подростков.

Перед началом футбольного матча судья подбрасывает монетку, чтобы определить, какая из команд начнет матч из центра поля. Какие шансы у каждой команды начать игру? Имеет ли право судья вместо монеты подбросить, например, кнопку? Подбрасывание кнопки, как и подбрасывание монеты, представляет собой эксперимент со случайным исходом, его результат зависит от случая. Кнопка может упасть как на острие, так и на кружок. Но можно ли считать эти события равновероятными, или одно из них более вероятно, чем другое?

Чтобы ответить на этот вопрос, мы провели в девятом классе множественные лабораторные пробы, которые состояли в подбрасывании монеты (первая экспериментальная группа), игрального кубика и кнопки (вторая экспериментальная группа). Результаты лабораторной работы мы свели в таблицу, благодаря чему вычислили частоты выпадения вариантов, соответствующие исходам появления «орла» и «решки», а также частоту появления каждой грани кубика и частоту падения подброшенной кнопки острием вверх или вниз. В ходе этой лабораторной работы мы заметили, что выпадение кубика на каждую из граней равно 0,1667, случаев выпадения «орла» или «решки» на монете – практически одинаковое количество.

Мы представили результаты выпадения «орла» и «решки» в виде диаграммы. Процентное соотношение появления «орла» и «решки» 52:48. Вероятность появления «орла» практически равна вероятности появления «решки», что известно с незапамятных времен, и этот результат нетрудно было предугадать даже без проведения опытов. Так как при бросании монеты возможны два равновероятных исхода выпадения «орла» или выпадения «решки», то вероятность каждого из них равна 0,5. Имеет ли право судья подбросить кнопку? Эксперимент с канцелярской кнопкой показывает, что этого делать не следует, так как кнопка чаще падает на кружок, чем на острие, и равновероятность исхода жеребьевки исключена. Следовательно, судья не имеет права перед матчем заменить монету кнопкой, т.к. у команд в такой ситуации были бы неравные шансы начать игру.

Значит, мы можем вычислить вероятности возможных исходов, не проводя экспериментов, только если очевидно, что все исходы случайного эксперимента равновероятны.

**Игровой азарт** – обратимся к этому вопросу. Присущее человеку желание испытать сильные ощущения, эмоциональный всплеск, а также ставка на желаемую вероятность делает азартные игры актуальными и востребованными всегда и везде. Сколько лотерейных билетов надо купить, чтобы с большой долей вероятности выиграть? На перемене в школе, мы часто наблюдаем картину, когда учащихся собираются группами и увлеченно играют в различные игры, которые размещены на телефонах и планшетах. Что так увлекает в играх? Во что играют? Сколько времени проводят за компьютером, в частности, за игрой?

Мы составили вопросы для учащихся и провели *анкетный опрос* в девятом классе, а затем, проанализировав анкеты, решили расширить диапазон наших исследований, предложив эти же вопросы для анонимного ответа учащимся 7, 10 и 11 классов. Всего в исследовании приняли участие 94 школьника подростковый и старших классов. Испытуемым было предложено ответить на пять вопросов:

1. Есть ли у вас дома компьютер и считаете ли вы, что компьютер необходим?
2. Каковы цели использования компьютера?
3. Сколько времени в день вы проводите за компьютером?
4. Какие социальные сайты посещаете?
5. Если бы вы играли на деньги, то каков был бы ваш шанс выиграть?

На вопросы, *есть ли дома компьютер и считается ли это необходимостью*, все испытуемые ответили утвердительно: компьютер нужен для общения и для подготовки к урокам, практически все компьютеры подключены к Интернету.

На вопрос о *цели использования компьютера* все учащиеся ответили, что себя не мыслят без компьютера, используют его для поиска необходимой информации, набора текста, создания презентации. Но и используют компьютер для свободного времяпрепровождения: игры, общения в чатах, блуждания по Интернет-сайтам. Однако одновременно с этим 69 человек из 94 (73%) увлечены компьютерными играми. Из них 10% играют в «стрелялки», 13% – в логические игры, остальные 77% – в игры азартные (в основном, карты). У таких учащихся наблюдается сильную погруженность в игру (или Интернет), отмечается сужение круга общения (разговоры ведутся только о содержании виртуальных развлечений).

На вопрос о *количестве времени, проводимом за компьютером*, испытуемые ответили, что тратят на это:

- 24% – менее 1 часа;
- 37% – от 1 до 2 часов;
- 29% – от 2 до 3 часов;
- 10% – более 3 часов.

Если сравнивать полученных расклад данных с кривой нормального распределения значений, то обнаруживается общее смещение в благоприятную сторону. Это значит, что проблема компьютерной зависимости среди учеников школы пока не рассматривается как чрезвычайно актуальная или критическая. Однако у тех школьников, которые проводят за компьютером более трех часов в день, одноклассники и учителя отмечают снижение успеваемости и общего интереса к учебе, появление раздражительности по отношению к тем, кто отвлекает от игры. В качестве замены выражено пристрастие к виртуальным видам развлекательного досуга. Это – первые из наблюдаемых у наших школьников признаков игровой зависимости. В дальнейшем закономерно появятся повышенная возбудимость, гнев, снижение интереса к жизни вне игры. Будет нарастать количество времени, проводимое за игрой, и одновременно с этим – чувство тревоги при необходимости ограничить ставки или остановить игру. Игра на время поднимает настроение, обеспечивает уход от своих проблем (уйти от чувства вины, непреходящего беспокойства, депрессии, необходимости обманывать членов семьи с целью сокрытия истинной степени вовлеченности в игру и обман, кражи или растраты для финансирования игры).

На вопрос о том, *какие социальные сайты посещают школьники*, ответ традиционен: «ВКонтакте», «Одноклассники», «Фэйсбук» и др.

На вопрос о *вероятностном шансе выигрыша* ответы испытуемых были отрицательными или ироничными («мне никогда не везет ни в лотереи, ни во всякие такие темы»; «никогда не выигрывала», «почти никаких шансов»; «ну, если выигрывать, то выигрывать джекпот; а вероятность его

выиграть примерно такая же, как полететь в космос»; а также вполне трезвыми и адекватными («выигрывал от 10 до 50 рублей»). Однако встречаются и иллюзорные упования: «Все зависит от Госпожи Удачи!».

Проведенное совместно с учащимися экспериментальное исследование реальных и иллюзорных вероятностей в жизни подростка и взрослеющего юноши позволяет сделать *некоторые выводы*:

1. Теория вероятности неразрывно связана с нашей повседневной жизнью и находит в ней свое подтверждение. Это значит, что у каждого есть возможность наблюдать, анализировать случайные факторы, оценивать шансы. Это поможет научиться прогнозировать с большей долей вероятности, а также принимать решения в неопределенных ситуациях.

2. Теория вероятности доказывает, что случайные исходы непредсказуемы или предсказуемы с минимальным прогнозом. Они зависят от случая, и есть возможность исследовать случайные факторы и установить многие вероятностные законы опытным путем, многократно повторяя действия со случайным исходом. Все выше сказанное обуславливает необходимость знакомства с математическими элементами теории вероятности, чтобы не обольщаться иллюзиями случайных выгод и выигрышей.

2. Данные, полученные по формуле классической вероятности, легко подтверждаются в условиях лабораторного эксперимента, который можно провести в домашних условиях. Его результаты позволят увлеченным игрокам рационально оценить свои шансы на выигрыш.

4. Сталкивается в жизни с вероятностными ситуациями (вызовут или не вызовут к доске на уроке? когда лучше идти на экзамен, если выучены не все билеты? стоит ли поступать в престижный вуз с высоким конкурсом среди абитуриентов? кто займет выборную должность? кто выиграет соревнование сильнейших? какова вероятность встречи подходящего брачного партнера?), следует активно учитывать и задействовать те ситуационные факторы, которые обладают большей определенностью.

Следует помнить, что в жизни действительно существуют такие понятия, как «удача» и «везение». Не будем сбрасывать это со счетов и на всякий случай будем готовы пережить неожиданное везение или привалившее вдруг счастье. Возможно, это тот редкий случай, когда мы окажемся в нужном месте в нужное время.

**Мастер-класс «Использование элементов системно-деятельностного подхода к обучению на уроках математики с привлечением виртуальной среды “1С: Математический конструктор”»**

*Полтавская Галина Борисовна, Цыганкова Татьяна Ивановна,  
учителя математики СОШ № 6 г. Котово Волгоградской области*

Какие качества необходимы современному человеку? Кто-то говорит о глубоких и прочных знаниях, другие – о воспитании, третьи – о развитии интеллектуальных и творческих способностей, умении учиться, формировании способности к саморазвитию. Но все уверены в том, что школа должна помочь каждому найти свое место в жизни, получить любимую профессию, создать семью, приобрести друзей.

В последнее время мы наблюдаем снижение интереса к обучению у учащихся. Об этом говорят результаты итоговых аттестаций. Обучение – это нелегкий труд, требующий от учащихся умений, силы воли, настойчивости, трудолюбия, терпения. На второе место можно поставить объем и сложность материала, который надо освоить и запомнить. Еще одна причина нежелания учиться – монотонность и однообразие занятий, отсутствие событий, ярких впечатлений, необходимость долгое время сидеть и почти не говорить. Устаревшие средства обучения значительно снижают качество уроков.

Сегодня социальный заказ общества на образование коренным образом отличается от предыдущего. Одно из главных отличий состоит в том, что в основе стандарта нового поколения лежит системно-деятельностный подход. Учителя сегодня волнуют вопросы: как организовать современный урок с точки зрения системно-деятельностного подхода? Какой учебный материал отобрать и как его структурировать? Какие методы и средства обучения выбрать? Какую роль отвести виртуальной среде в организации и проведении урока? Ответить на эти и другие вопросы поможет системно-деятельностный подход к обучению. Основная идея этого подхода заключается в том, что главный результат образования – это не отдельные знания, умения и навыки, а способность и готовность человека к эффективной и продуктивной деятельности в различных ситуациях. Новые знания не даются в готовом виде. Дети «открывают» их сами в процессе самостоятельной исследовательской деятельности. Учитель должен так организовать работу детей, чтобы они сами додумались до решения проблемы. Функция учителя заключается не в обучении, а в сопровождении учебного процесса.

В ходе учебной работы школьники активно участвуют в анализе фактов, выборе стратегии, обсуждении ситуации. Они высказывают свои мысли, идеи, учатся слушать мнения других, аргументировать свою точку зрения. Реализовать этот подход, на наш взгляд, помогает среда «1С: Математический конструктор». Эта среда позволяет видоизменить весь процесс преподавания, реализовать модель личностно-ориентированного обучения, совершенствовать самоподготовку учащихся.

Например, по теме «Площади» даются задания: 1. Вырезать из бумаги два равных прямоугольных треугольника и составить из них: а) равнобедренный треугольник; б) прямоугольник; в) параллелограмм, отличный от прямоугольника. 2. Сравнить площади полученных фигур.

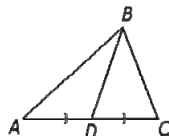
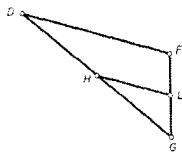
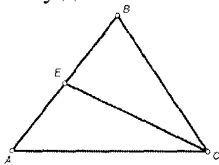
Оказывается, их площади равны, хотя фигуры разные. Так мы вводим понятие о равновеликих фигурах. Целый ряд геометрических исследовательских задач в учебнике направлен на проведение эксперимента. Поэтому для организации исследовательской деятельности учащегося можно использовать: «1С: Математический конструктор», «Живая математика», «GEONExT», «Интерактивные плакаты», Лого-среда, и пр.

Покажем, как с помощью «1С: Математический конструктор» можно проводить эксперимент при решении геометрических исследовательских задач.

**Задача 1.** Начерти два смежных угла. Построй с помощью транспортира биссектрисы этих углов и измерь величину угла, образованного биссектрисами. Повтори эксперимент еще два раза. Что замечаете?

Какие проблемы могут возникнуть при решении этой задачи традиционным способом? Это: а) неточность построения биссектрисы каждого угла; б) каждый раз могут получаться разные ответы. Какой же правильный? Тут нам на помощь приходит «1С: Математический конструктор». Работа будет выполнена и красиво, и быстро, и качественно.

**Задача 2.** По готовым рисункам проведите необходимые измерения и наблюдения. Дайте определение медианы треугольника и сравните с определением в учебнике. Найдите на рисунке отрезки, являющиеся медианами треугольников. Постройте другие медианы и найдите их точки пересечения. Сколько медиан в треугольнике? Что вы замечаете? Проведите эксперимент еще раз и сформулируй гипотезу. Можно ли считать построенную гипотезу доказанной на основании выполненных построений?





Эксперимент начинается с построения в тетради точки пересечения медиан треугольника с помощью линейки с делениями и карандаша. У одних учащихся медианы пересекаются в одной точке, у других – нет. Осознание того факта, что построения были неточные, приводит учащихся к необходимости привлечения к эксперименту современных технических средств. Используя инструментальный ресурс «1С: Математический конструктор» (деление отрезка пополам, построение отрезка), учащиеся получают достоверный результат и формулируют гипотезу о точке пересечения медиан треугольника.

**Задача 3.** Одной из сложных тем по алгебре является «Преобразование графиков тригонометрических функций». Например, необходимо построить графики функций:  $y=\sin x$ ;  $y=\sin 2x$  и  $y=2\sin x$ ;  $y=\sin 3x$  и  $y=3\sin x$ ;  $y=\sin 1/2x$  и  $y=1/2\sin x$ . Требуется сравнить графики функций, сделать вывод. Школьники строят графики этих функций по точкам, наблюдают, сравнивают, делают выводы. Без применения среды «1С: Математический конструктор» на построение графиков уходило очень много времени, графики не у всех получались красивыми. Теперь, имея инструменты и команды, используемые в среде «1С: Математический конструктор», работа будет выполнена и красиво, и быстро, и качественно. Ребята с помощью домашнего компьютера и планшетов могут выполнять любое построение, анализировать чертеж, делать выводы.

Как показали исследования ученых, человек запоминает только 10% того, что он видит, 20% – того, что он слышит; 30% – того, что видит и слышит; до 70% запоминается при проговаривании (в том числе при участии в групповых дискуссиях); 80% – при самостоятельном обнаружении и формулировании проблем. Но когда обучающийся непосредственно участвует в реальной деятельности, он усваивает и запоминает 90% учебного материала.

В практике работы на уроках геометрии нами уже давно, с 2007 г. используются диски «Динамическая геометрия –7, 8, 9», созданные на основе «1С: Математический конструктор» разработчиками Т.С. Сергеевой и И.Н. Сербис Динамическая геометрия – это программная среда, которая позволяет выполнять геометрические построения учащимися дома на компьютере таким образом, что при движении исходных объектов весь чертеж сохраняется. Эта среда предоставляет школьникам возможность творческой манипуляции с объектами, полнофункциональную среду для конструирования, решения геометрических задач, готовит их к овладению программой «1С: Математический конструктор».

Таким образом, школьникам и учителям очень нравится работать с ресурсом «1С: Математический конструктор». Его можно использовать как при организации самостоятельной и исследовательской деятельности

учащихся, так и в качестве наглядного материала при обучении. Ресурс «1С: Математический конструктор» позволяет уйти от рутинных построений, акцентируя внимание учащихся на получение новых знаний, дает возможность обеспечить наглядность на уроках математики, является бесценным помощником в реализации системно-деятельного подхода, воспитании интереса к изучению математики, повышении мотивации учащихся.

### **Изучение и воспитание нравственных ценностей у сельских школьников**

*Рогалева Галина Ивановна*, канд. пед. наук, доцент  
Бурятского государственного университета (г. Улан-Удэ);  
*Харнуртова Татьяна Бахзаровна*, учитель русского языка  
и литературы Еланцынской СОШ Ольхонского района  
Иркутской области

Работа учителем русского языка и литературы, классным руководителем в современной сельской школе, воспитание собственных детей заставляют размышлять над проблемами обучения и воспитания. Понимаешь, что ученик сельской школы вправе ожидать, что школа и семья должны помочь ему стать неповторимой индивидуальностью, духовной и творческой личностью, помочь найти правильные ориентиры в социальном мире. Появляется желание направить работу школы и собственную работу не только на овладение учащимися определенными знаниями, умениями и навыками, но и на понимание образования как процесса воспитания и обучения ценностно-ориентированной личности, готовой к любому виду деятельности, даже если данный процесс осуществляется в сельской школе.

Понимание значимости и желание найти пути решения данной проблемы позволили педагогическому коллективу Еланцынской средней общеобразовательной школы Ольхонского района Иркутской области определить основной **целью воспитательной работы** в школе *формирование у учащихся первоначальных представлений об общечеловеческих ценностях и их дальнейшего осознанного принятия и воплощения в социальной практике*. В качестве приоритетных направлений деятельности, через которые осуществляется воспитательная работа в школе, определены: духовно-нравственное и гражданско-патриотическое воспитание; здоровьесберегающая деятельность, направленная на здоровый образ жизни; эстетическое и экологическое воспитание; профилактика правонарушений, наркомании, алкоголизма и табакокурения; работа с родителями.

Все это обусловило подготовку и реализацию в воспитательной работе школы программы «Я в мире – Мир – это Я». Развертывание этой цепочки невозможно без ориентиров на общечеловеческие ценности и понимания педагогами воспитательной системы школы как воспитательного пространства, в котором осуществляется ценностно-значимая деятельность и результируется процесс развития всех участников.

Основными принципами развития воспитательного пространства школы в настоящей программе определены *два важнейших принципа*:

*принцип духовности* (признание определяющего значения духовных, общечеловеческих ценностей);

*принцип индивидуально-личностного подхода* (признание неповторимости и уникальности каждой личности, безусловное уважение ее своеобразия; признания ученика субъектом собственного личностного развития; признания свободы личностного выбора и ответственности за него самого учащегося).

Основу воспитательного пространства школы составляют такие *ценности*, как *человек, отечество, мир, семья, здоровье, доброта, справедливость, истина и красота. Технология* воспитательной деятельности в школе выстраивается в последовательности: педагогическое стимулирование интереса – показ личной и социальной значимости истинных общечеловеческих, духовно-нравственных и материальных ценностей – вовлечение учащихся в различные виды деятельности и общения – расширение сфер деятельности учащихся.

В данной статье мы представляем описание опыта работы классного руководителя, который позволяет яснее понять сущность и механизмы воспитательной работы в сельской школе по повышению уровня воспитанности учащихся и формированию у них общечеловеческих ценностей.

В методическом багаже классного руководителя традиционной формой воспитательной деятельности продолжает оставаться классный час. Воспитательная эффективность классного часа достигается только тогда, когда педагог неформально относится к своему делу, когда процесс воспитания учащихся носит системный характер, когда педагог понимает, что процесс воспитания – это процесс развития личности и ее культуры.

Мы понимаем, что в педагогической деятельности классного руководителя невозможно обойтись без исследовательской и проектной работы. В исследовательской деятельности мы выделили такие задачи: провести теоретический анализ проблемы повышения уровня воспитанности учащихся; рассмотреть роль классного часа в системе воспитательной работы школы, его влияние на повышение уровня воспитанности и формирования общечеловеческих ценностей у учащихся.

В начале исследовательской работы нами был проведен теоретический анализ основных педагогических понятий и определений, используемых и применяемых в современной педагогической науке. Опираясь на исследования Н.Е. Щурковой, О.С. Газмана, И.А. Колесниковой, Е.Н. Барышникова, мы определили, что классный час – это форма воспитательной работы, при которой учащиеся под руководством педагога включаются в специально организованную деятельность, способствующую формированию у них системы отношений к окружающему миру. Классный час можно рассматривать как индивидуально-личностную и личностно-ориентированную форму воспитательной работы, главным предназначением которой является содействие становлению и проявлению индивидуальности учащихся, развитие их творческих способностей.

В исследованиях М.И. Шиловой (1990) отмечается, что воспитанность – это интегративное свойство личности, характеризующееся совокупностью достаточно сформированных личностных качеств, в обобщенной форме отражающих систему социальных отношений человека. Диагностика воспитанности учащихся осуществляется в результате процесса определения педагогом уровня сформированности личностных свойств и качеств, реализуемых в системе межличностных отношений. Качества личности в обобщенной форме представляют собой устойчивое состояние деятельности и характеризуют отношение человека к природе и обществу, государственной и частной собственности, к труду, к окружающим людям и самому себе.

Для *изучения уровня воспитанности* учащихся мы выделили в качестве показателей *ответственное отношение к учебе, проявление простоты и скромности, общекультурный уровень*. Используя методiku М.И. Шиловой, рекомендованную программой воспитания учащихся нашей школы, мы выявили следующие уровни воспитанности учащихся:

высокий уровень воспитанности имеется у 28% учащихся;  
хорошему уровню воспитанности соответствует 17%;  
средне проявляются исследуемые качества личности у 41%;  
низкий уровень воспитанности – у 4%.

Анализ анкет показал, что большой процент учащихся стремится воспитать в себе ответственность (66%), трудолюбие (44%), любознательность (44%). Учащиеся также отметили, что на их мировоззрение больше всего влияют беседы на классных часах о культуре поведения (62%) и примеры из личной жизни (45%) людей, имеющих авторитет в обществе (известные люди села, района, писатели, поэты, спортсмены, артисты и т.д.). Значимость классных часов подтвердилось мнением учащихся о том, что классный час должен быть интересным (77%), поучительный (72%), познавательный (67%). Лишь 23% учащихся считают, что это лишняя тра-

та времени. Многие хотели бы участвовать в подготовке классного часа (77%). Учащихся волнуют вопросы, на которые они хотели бы получить ответы на классных часах: что значит быть ответственным (44%), как стать честным (33%), как нужно вести себя в общественных местах (28%), как заботиться о здоровье (22%).

Нами была проведена анкета для родителей. Анализ анкеты показал, что 88% родителей считают, что для повышения уровня воспитанности детей нужно проводить классные часы с приглашением интересных и значимых людей, успешных специалистов (44%), а также организовывать различные тематические вечера и праздники совместно с родителями (27%).

Анкета, проведенная среди учителей-предметников, позволила определить самые важные качества личности, на которые должна быть направлена воспитательная работа. Коллеги-практики считают, что самыми важными социальными качествами, на которые должна быть направлена воспитательная работа, являются гражданственность (35%), ответственность (28%), порядочность (24%).

Таким образом, по результатам небольшого исследования стало понятно, что в настоящий момент в школе преобладает средний уровень воспитанности учащихся. Вместе с тем большинство учащихся ориентировано на общечеловеческие ценности. Родители и учителя-предметники заинтересованы в совместной воспитательной работе, способствующей развитию личности и формированию общечеловеческих ценностей. Они готовы принимать участие в организации и проведении классных часов.

Данные результаты позволили начать работу по созданию цикла классных часов, направленных на развитие и формирование выделенных нами качеств личности учащихся, а также формированию общечеловеческих ценностей и креативности учащихся. При определении тематики учитывались результаты исследования и индивидуальные особенности учащихся, уровень их личностного развития, потребности и интересы. Содержание классных часов предполагало учет жизненного опыта ребенка, уже сформировавшиеся его личностные качества, проблемные ситуации нравственного выбора, а также ознакомление учащихся с общечеловеческими ценностями.

Во время проведения классного часа «О нравственных ценностях» были использованы для обсуждения с учащимися специально подготовленные вопросы и задания. Приведем лишь некоторые из них: знаете ли вы, что такое нравственность? Какие нормы и правила, определяющие обязанности человека по отношению к обществу, вы могли бы назвать? Мораль – система норм и правил, определяющих обязанности человека по отношению к обществу, включает в себя общечеловеческие ценности: любовь к Родине, трудолюбие, вера, гуманизм, доброта, милосердие, честь,

преданность, достоинство, уважение к старшим и.д. А какие еще общечеловеческие ценности вы могли бы назвать? Предлагалось задание: учащимся необходимо было письменно на заготовленных бланках ответить на вопросы, ставя плюсы или минусы и определяя, каких качеств в них больше или меньше. Проводилась игра «Ромашка счастья». На лепестках ромашки необходимо записать те нравственные качества человека, которые человек ценит, т.е. те главные ценности, которые необходимы для удовлетворенности жизнью. Другое задание: необходимо было ранжировать предложенные понятия по степени значимости ценностей: «Друзья», «Слава», «Богатство», «Семья», «Здоровье», «Родина», «Деньги», «Талант», «Способности».

Предложенные вопросы и задания, на наш взгляд, ориентируют учащихся на общечеловеческие ценности и позволяют формировать умения самостоятельного поиска, отбора и анализа информации, ее сохранения и преобразования. По сути, индивидуальное и совместное с учителем изучение первоисточников, сопоставление информации, выбор наиболее значимой и ее творческий анализ является самостоятельной исследовательской деятельностью учащихся. Следует отметить, что участие в различной деятельности способствует пониманию и формированию отношения учащихся к общечеловеческим ценностям.

По результатам проведенного интервью с учащимися мы выяснили их мнение о проводимой воспитательной работе. Учащиеся выделили наиболее запомнившиеся классные часы: «О вреде сквернословия» – 77%; «О великодушии и милосердии» – 77%; «Уроки этикета» – 72%; «О нравственных ценностях» – 56%; «Символы России» – 44%; «Семья моя – мой талисман» – 33%. Таким образом, учащиеся были удовлетворены классными часами и считали, что именно участие и подготовка к ним повлияли на взгляды и представления об общечеловеческих ценностях, определили ценностные ориентиры и позволили в качестве ориентиров определить для себя лучшие качества личности. По сути дела, мы можем отметить, что исследовательская деятельность начинает проникать в обычную практическую деятельность классного руководителя даже в сельской школе и позволяет ответить на волнующие вопросы воспитания и обучения учащихся. Возможно, на первом этапе такая работа еще не имеет под собой глубокого научного обоснования. Но, как нам представляется, современный классный руководитель должен видеть проблему, уметь поставить перед собой цель и определить пути ее решения.

Думаем, что уместно поделиться успехами наших учеников, которые участвовали в международном конкурсе «Экологический фольклор народов России» в номинации «Литературное творчество». Ученицы школы Анна Перханова и Анастасия Михайлова получили дипломы третьей сте-

пени и сертификаты участников. В номинации «Рисунок» дипломы первой, второй и третьей степени получили Валерия Ажеева и Карина Харнутова (руководитель Т.Б. Харнутова). Подтверждением творческой профессиональной и индивидуальной исследовательской деятельности учителя и классного руководителя является победа в областном отборочном этапе всероссийского конкурса «Моя малая Родина. Природа. Культура. Этнос» ученика 5 класса Виктора Тыхеева (руководитель Т.Б. Харнутова). Подготовленная исследовательская работа «Нерпа – живой символ ольхонских бурят» удостоена диплома IV степени на всероссийском этапе конкурса в апреле 2013 г. в Москве.

Таким образом, работа классного руководителя в сельской школе является многогранной, интересной и сложной одновременно. Понимание значимости роли сельского учителя как человека, желающего помочь ребенку стать в будущем субъектом собственной жизни, обязывает педагога четко определить свое место в воспитательном пространстве школы. Классный руководитель может быть организатором и исследователем воспитательного пространства класса и школы. Ему предстоит оказаться в роли партнера, наставника, помощника, консультанта и друга всех участников этого пространства. Описанный нами опыт работы классного руководителя сельской школы является лишь начальным этапом исследовательской работы классного руководителя и учителя-предметника на пути к новой школе и новому учителю.

Литература:

*Шилова М.И.* Учителю о воспитанности школьников. М., 1990.

Классному руководителю о воспитательной системе класса / Под ред. Е.Н. Степанова. М., 2000.

### **Духовно-нравственное становление сельского школьника: сотрудничество подростка и учителя**

*Сигаева Алевтина Петровна*, учитель музыки и ИЗО Попковской СОШ Котовского района Волгоградской области

В настоящее время духовно-нравственное воспитание в общеобразовательной школе приобрело особую значимость. Россия послевоенного периода основную нравственную задачу видела в воспитании у подрастающего поколения патриотизма, преданности идеям социалистической Родины. Весь учебно-воспитательный процесс соответствовал этому направлению. Но именно в это время ушли из нашего обихода слова «духовное»,

«духовность». Если же мы обратим свой взор к истории государства Российского, к своим истокам, то увидим, что идеалом нашей страны всегда были святость, духовность и любовь к Родине.

Наше образовательное учреждение необычно тем, что расположено в хуторе, который исторически и культурно связан с донским казачеством. Еще во времена перестройки наша школа выбрала курс на формирование образовательной среды, пронизанной идеями и традициями донского казачества, которая способствует решению задач патриотического и духовно-нравственного образования. По нашему убеждению, идея сохранения и развития России может быть осуществлена только на основе собственной истории, культуры, духовности. Для реализации этой идеи в последние годы разработаны и приняты важные программные документы как на федеральном, так и местном уровнях. Одними из наиболее важных являются государственная программа развития воспитания и социализации детей в Российской Федерации, концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, федеральный государственный образовательный стандарт общего образования нового поколения.

Духовно-нравственное воспитание должно интегрировать весь образовательный процесс: учебную, внеучебную, проектно-исследовательскую деятельность. В Попковской СОШ есть «благодатная почва» для работы по духовно-нравственному воспитанию, и поэтому я открыто и смело веду деятельность в этом направлении. В своей практике я апробирую различные формы работы с учащимися разных возрастов: уроки, экскурсии, дополнительное образование, организация школьных концертов, участие в фестивалях и конкурсах различного уровня, учебно-исследовательская деятельность.

Применение разнообразных форм сотрудничества школьника и учителя предполагает реализацию следующих целей:

- создать условия для восприятия целостной картины мира;
- сформировать чувство любви к Родине на основе изучения национальных культурных традиций;
- развить способность воспринимать и анализировать музыкальные и художественные произведения, учить выражать чувства, обогащать словарный запас;
- развить музыкальную культуру, приобщить к хоровому пению, классической, духовной и народной музыке.

Современная школа, оставаясь светской, пробует через культуру своего народа осуществлять влияние на духовно-нравственное воспитание школьников. Я одной из первых в Котовском муниципальном районе начала вести уроки музыки по программе Е.Д. Критской и Г.П. Сергеевой, в которой в каждом классе есть раздел «О России петь – что стремиться в



храм...». В него включены темы, связанные с духовной культурой, православными праздниками, именами святых земли русской. В программе по ИЗО Б.М. Неменского тоже есть несколько тем, связанных с православием. Их немного, но они очень значимые: «Искусство Древней Руси – фундамент русской культуры. Архитектура. Иконопись».

На сегодняшний день духовно-нравственное воспитание не может быть представлено отдельными уроками в учебном процессе. Это, скорее всего, обучение и воспитание на основе духовности. Решение проблемы духовно-нравственного воспитания заключается не в отдельно отведенных часах, а в создании духовной атмосферы в школе, которая бы способствовала духовному становлению ученика, пробуждала в нем желание делать добро. Этому способствует разнообразная внеучебная деятельность:

- экскурсии в церковь Михаила Архангела г. Котова и Свято-Троицкий Белогорский монастырь в Каменном Броде;

- участие в районных фестивалях духовной музыки, посвященных Рождеству и Пасхе;

- проведение традиционных Рождественских концертов у себя в школе, в подготовке которых принимают участие не только дети, посещающие хоровой кружок, но и учащиеся старших классов.

В разные возрастные периоды возрастного развития количество социальных институтов, принимающих участие в формировании ребенка как личности, различны. В процессе развития личности ребенка от рождения до трех лет доминирует семья. В дошкольном детстве к воздействию семьи добавляется влияние общения со сверстниками, другими взрослыми людьми. С поступлением в школу открывается новый мощный канал воспитательного воздействия на личность ребенка через сверстников, учителей, школьные учебные предметы и дела. Расширяется сфера контактов со средствами массовой информации. С развитием новых коммуникационных технологий и ростом количества средств массовых коммуникаций, а также относительная свобода в выборе и подаче материала увеличило роль этого фактора социализации. Начиная с подросткового возраста, большую роль в развитии личности играет общение со сверстниками, друзьями, среди которых школьник проводит большую часть своего времени. По мере взросления роль семьи в развитии подростка постепенно уменьшается и увеличивается разносторонность воспитательных воздействий на его личность.

Существенным признаком процесса духовно-нравственного воспитания является его концентрическое построение: решение воспитательных задач начинается с элементарного уровня и заканчивается более высоким. Для достижения целей, как правило, используются все усложняющиеся виды деятельности. Этот принцип реализуется с учетом возрастных особенностей учащихся.

Подростковый период отличен от младшего школьного тем, что у воспитанников в эти годы появляются собственные нравственные взгляды и убеждения. У подростка формируется понятийное мышление. Ему доступно понимание связей между конкретным поступком и качествами личности, на основе его возникает потребность в самосовершенствовании.

Осознавая свои возросшие умственные и физические силы, учащиеся средних классов стремятся к самостоятельности и взрослости. Возросший уровень нравственного сознания позволяет им сменить не критическое усвоение поведенческих норм, характерное для дошкольников и младших учащихся, критическим; а отдельные осознанные и внутренне принятые им моральные требования становятся его убеждениями.

Концертная деятельность и посещение кружков отходит на второй план. Ребята становятся старше и стесняются посещать кружок, в котором большинство составляют младшие школьники. Сказывается также увеличение учебной нагрузки в средних и старших классах. Совместная проектная исследовательская деятельность педагога и старшего школьника сельской школы является наиболее актуальной формой современного обучения и воспитания, в которой субъекты образовательного процесса получают возможность для наиболее полной самореализации.

Совместно с учащимися мы разработали несколько **проектов по вопросам духовно-нравственной культуры**, с которыми принимали участие в конкурсах различного уровня.

Проект *«Становление русской духовной музыки: от истоков до наших дней»* осуществлен учащимися 7–8 классов. В результате проведенной исследовательской работы учащиеся узнали о знаменном распеве, строчном и партесном пении, основных жанрах церковного песнопения, его особенностях. Получен положительный ответ на поставленный вопрос: «Можно ли вызвать интерес у современных детей к духовной музыке?»

Проект *«Вознесенный к небу»* разработан учащейся девятого класса. Целью данного проекта являлось выявление красоты и своеобразия храмового искусства. Говорят, что архитектура – это душа народа, воплощенная в камне. В результате реализации проекта были получены знания о том, какие типы храмов существуют, как устроен храм, как выражается символика троичности архитектурных форм и его живописного убранства по вертикали и горизонтали, в чем выражается «небесное и земное» в обустройстве церкви, каковы этапы развития храмового зодчества. Весь исследовательский материал был представлен на примере Михайло-Архангельской церкви г. Котова.

Проект *«Портрет моего современника»* был представлен на конкурс в номинации «Мой постер». В результате реализации проекта учащейся девятого класса была создана серия фотографий с интересными сюжетами,

героями которых являются люди современного поколения. На вопрос, звучавший в основе этого проекта «Правда ли, что раньше молодежь была лучше?» ученица отвечает: «Я думаю, нет. Просто хорошие качества человека запоминаются лучше». Так кто же он – мой современник? Главное отличие жизни современного человека – это осознание важности душевных качеств. Именно эти качества он передает в своем облике. И не важно, что все они различны.

Обращение общества к своим духовным корням – одна из важнейших проблем сегодняшнего времени. Современному поколению выпала трудная миссия – восстанавливать духовность, порушенную в годы советской власти, при этом не озлобиться, а сделать выводы из уроков истории и не повторять ошибок предыдущих поколений».

Интерес к исследовательской работе, к новым открытиям, желание, с которым изучались и собирались данные для проектов, позволяют сделать вывод о том, что работа эта очень важна и нужна детям. Процесс работы над проектами побуждает ребят к созданию и преобразованию окружающей действительности, дает возможность самостоятельно формировать собственное мировоззрение, опираясь на многовековой опыт русской национальной духовной традиции, воспитывает терпимость и уважение к иному образу мышления, чужим убеждениям. Причем, и учитель сам оказывается в ситуации творческого поиска: он вынужден существенно расширять свою эрудицию, выходить за рамки своего предмета.

Все это подтверждает, что духовно-нравственная модель воспитания как раз и представляет определенную практическую ценность в совершенствовании каждого школьника в современном мире.

### **Девиантное поведение подростков как одна из возможных угроз национальной безопасности России**

*Прокурова Софья Витальевна*, канд. психол. наук, ст. преподаватель кафедры криминалистики Волгоградской академии МВД России

Воспитание является важнейшим фактором формирования и развития полноценной состоявшейся личности. Школа, колледж или вуз являются в большей степени образовательными учреждениями, нежели воспитательными, поэтому первыми воспитателями своих детей справедливо считаются родители. Именно в семье человек проводит большую часть своего времени, и с тех пор, как существует семья, она играет важнейшую роль в воспитании человека. Через семью ребенок изучает и познает мир.

Общение в семье помогает ему выработать свои собственные взгляды, нормы и идеалы. Семья является могучим воспитательным средством.

Известно, что семья также является первичным институтом социализации. От того, как происходит процесс первичной социализации ребенка, зависит дальнейшее поведение подростка. Среди основных функций семьи главная роль принадлежит функции воспитания и первичного контроля, обеспечивающей социализацию подрастающего поколения и выполнение им социальных норм. Многие подростки во всем следуют семейным традициям, подражают родителям. Нравы родителей, манера их общения, уровень духовности, моральные ориентации и становятся привычной нормой отношения к себе и окружающим.

«В успехе семейного воспитания решающим является активное, постоянное, вполне сознательное выполнение родителями их гражданского долга перед... обществом, – писал известный педагог А.С. Макаренко. – Там, где этот долг реально переживается родителями, где он составляет основу ежедневного их самочувствия, там он необходимо направляет и воспитательную работу семьи, и там невозможны никакие провалы и никакие катастрофы» (А.С. Макаренко 1987. С. 18).

Ценностная система личности начинает складываться в подростковом возрасте, т.к. к этому времени ребенок уже накапливает определенную сумму знаний, у него возникает потребность в осознании своей личности, своего места среди других людей. Семья является одним из могущественнейших факторов формирования ценностной системы подростка (с учетом социально-экономической обстановки, норм и ценностей референтных групп, в которые включается подросток). По данным исследований, влияние родителей на ценностные ориентации детей сильнее в тех семьях, где существует эмоциональная поддержка и взаимное понимание, где поддерживается семейная дисциплина в форме душевного общения и убеждений, а не насаждается авторитарный контроль (Б.Н. Алмазов 1986).

Причиной неудач взрослого человека, его пристрастия к алкоголизму, наркомании, невозможности реализовать себя во взрослой жизни и вследствие этого становления его на путь преступления часто является отсутствие в детстве родительской любви, ибо именно ее следует считать важным условием успеха воспитания детей в семье. Постоянный ежедневный психологический контакт с ребенком – неотъемлемый атрибут воспитания и формирования человека как личности. Искренняя заинтересованность во всем происходящем в жизни ребенка, желание понять его и помочь ему в решении жизненных вопросов будет способствовать формированию его мировоззрения, убеждений и взглядов. Исследователь Л.Б. Шнейдер справедливо считает, что «взаимная любовь родителей и де-

тей не только естественна, но и необходима для полноценного психического развития последних» (Л.Б. Шнейдер 2004. С. 273-274).

Практический опыт работы с несовершеннолетними правонарушителями и подростками, занимающимися бродяжничеством, проституцией, наркоманией, также показывает, что наиболее распространенной причиной появления у несовершеннолетних антиобщественных наклонностей является *отрицательная обстановка в семье, ее асоциальный образ жизни*.

Шнейдер Л.Б. правомерно считает, что «современная семья представляет собой сложную устойчивую систему, которая создает специфическую атмосферу жизнедеятельности людей, формирует нормы взаимоотношений и поведения растущего человека. Создавая определенный социально-психологический климат, семья во многом определяет развитие личности ребенка как в настоящем, так и в будущем» (там же. С. 268). Несомненно, что и проблема девиантного поведения подростков напрямую связана с условиями их жизни в семье, где родители не являются для детей образцом для подражания, где происходят постоянные конфликты и не уделяется внимание внутреннему миру детей. Каждый фактор (конфликты, отсутствие эмоциональных отношений, злоупотребление алкоголем) семейного неблагополучия или их совокупность имеют свои последствия формирования личности несовершеннолетних правонарушителей, оказывая влияние на характер их противоправного поведения.

В последнее время в России наблюдается *увеличение неполных семей* за счет разводов, внебрачной рождаемости и вдовства, семей с отчимами. В теории и на практике уже давно доказано негативное влияние таких семей на девиантные склонности несовершеннолетних. Воспитательные возможности семьи зависят не только от ее структуры, материальной обеспеченности, жилищных условий, но в значительной мере они зависят и от общего нравственного и эмоционального климата в семье.

Одним из мощных отрицательных факторов, разрушающих не только семью, но и душевное равновесие ребенка, является *пьянство родителей*. Из-за этого негативного явления дети усваивают отрицательные примеры, сами в дальнейшем воспроизводя семейный порок.

По-прежнему наблюдается рост различных проявлений *жестокости обращения с детьми*, некорректных приемов воспитания, унижение человеческого достоинства. В результате подростки получают увечья, становятся жертвами различного рода преступных посягательств.

Следует говорить и о том, что позиции средней российской семьи все более ослабевают: *ухудшается материальное благосостояние семьи*, отрицательно сказывается на молодом поколении *влияние СМИ, пропагандирующих безнравственность*. Стремительное расслоение общества в начале 90-х годов на «бедных» и «богатых», способствовало осознанию под-

ростками того явления, что их семьи оказались «на дне» общества и зарплата родителей не идет ни в какое сравнение с доходами их руководителей, топ-менеджеров, олигархов и прочих воротил бизнеса. Их роскошная жизнь, широко рекламируемая на экранах и страницах «гламурных» журналов, не может не вызывать негативного, протестного настроения подростков. В связи с этим растет «отчуждение» между родителями, «в поте лица» добывающими хлеб для семьи, и не занятыми в трудовом процессе подростками. Прямо пропорционально этому процессу растет подростковая преступность. Повышение уровня жестокости и насилия в семьях неизбежно влечет за собой интенсивный процесс вовлечения молодых людей в преступную деятельность.

Таким образом, можно утверждать, что сегодня у значительной части подрастающего поколения – *страдающее детство, влекущее нравственную деформацию в психике*, проблемы морального плана, физическое несовершенство.

Криминологи отмечают сегодня значительную *активизацию криминальной деятельности в молодежной среде*, а также приобретение ею качественно новых форм, которые характеризуются *повышением уровня организованности*, степени и тяжести общественной опасности, *проявлением жестокости и садизма*. Исследователи О.В. Шляпникова и О.Л. Крайнева (2011. С. 125) правомерно усматривают во всем этом угрозу национальной безопасности России, так как «фактическое количество вовлечений несовершеннолетних в противоправные деяния или антиобщественные действия превышает их зарегистрированное количество не менее чем в четыре раза и в период 2001–2007 гг. ни разу не имело снижений. А это как раз означает, что взрослая преступность активно занимается подготовкой подрастающих преступных кадров».

Поэтому сегодня следует говорить о крайней необходимости принятия эффективных мер по профилактике правонарушений среди несовершеннолетних, которые предполагают целый комплекс мероприятий как социально-педагогического, так и медико-психологического характера, направленных на оздоровление среды, на лечение и коррекцию поведения несовершеннолетних правонарушителей, а также на восстановление и поддержку института семьи.

Литература:

Алмазов Б.Н. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних. Свердловск, 1986.

Макаренко А.С. Книга для родителей // Макаренко А.С. Собр. соч.: в 4-х т. Т.4. М., 1987.

*Шляпникова О.В., Крайнева О.Л.* Молодежная насильственная преступность как угроза национальной безопасности России // Информационная безопасность регионов. 2011. № 2(9).

*Шнейдер Л.Б.* Девиантное поведение детей и подростков. М., 2005.

### **Развитие коммуникативных компетенций в ходе проектной деятельности на уроках английского языка**

*Токкожина Анара Елубаевна*, учитель английского языка  
Школы «Туран» при Учреждении «Университет «Туран»  
г. Алматы Республики Казахстан

Стараясь идти в ногу со временем, мы делаем основной упор на развитии умения общаться, на формирование коммуникативной компетенции в процессе обучения учащихся на уроках английского языка. Проектная форма работы является одной из актуальных технологий, позволяющих учащимся не только применять накопленные знания по английскому языку, но и расширять свой кругозор, границы владения языком, повышать уровень культурной грамотности. Получая опыт от практического его использования, учащиеся учатся собирать необходимую информацию, используя разные источники – справочники, ресурсы Интернета с вариативными точками зрения. Они учатся слушать английскую речь и понимать услышанное при защите проектов. В процессе работы над проектом учащиеся учатся собирать, анализировать, использовать информационные ресурсы для решения проблем и принятия решений как самостоятельно, так и в команде.

Projects are a great tool for learning a language, developing real-life skills and implementing technology. Here is an example I've assigned to elementary level school students the **Project "Our class"**.

*Description of project:* create a "collage" that represents the connections or common interests students have with each other in the classroom and in daily life.

*Age group:* all activities are suitable for children aged 10+. Some of the activities can be adopted to suit younger children. For example, for Step 1 you can show an image of a famous children's character and ask them what they would like to know about the character.

*Step 1. Focus: language awareness.* Pin the photo of a well-known celebrity on the board and ask your students what kind of questions they would like to ask him/her (review the structures that are needed for interviewing).

*Step 2. Focus: writing.* Create a class questionnaire to identify similarities and differences in the class: favorite things; interests; family background; family structure; the places the people have visited; dreams and aspirations, etc.

*Step 3. Focus: listening, speaking.* Set up a mingling activity so that your students can ask other students the questions created in Step 2. The aim of this activity is to find similarities between students in the class, so it be good if students could give their questionnaire to several students. Students talk about their results with the class to explain the similarities they have found.

*Step 4. Focus: research, reading and writing.* Put the class into groups of three students who share a “connection”, as identified in Step 3. In groups students should research and identify famous people who share or are related to their connection.

*Step 5. Focus: writing; family interviews.* Students choose a family member to interview using the class questionnaire. The interview can be conducted in the student’s native language, but should be written up in English.

*Step 6. Focus: speaking and writing.* Back in their groups, students create a diagram summarizing the connections they have discovered with each other, famous people and family members.

*Step 7. Focus: speaking.* Each group presents the connections they found to the class.

*Step 8. Focus: research; picture research.* Ask each group to research images that represent the connections they have found. They can search for photos in books and newspapers, or using a search engine on the internet.

*Step 9. Focus: speaking and writing; image selection.* Each group selects one image from their research that they think best sums up the connection they have found. This is the image that will be used in the collage in Step 10. The groups should write a short piece explaining why they have chosen this image.

*Step 10. Focus: speaking; creating a collage.* You should use a real notice board to pin up the images that the class has found. The class talks about the different images that other groups have found. Are any of them connected to each other?

Through project-based learning students have the opportunity to use language in real life settings, engage in collaborative work and improve their teamwork skills, and think critically and creatively. In addition to mentioned benefits, it is also possible to enable students to become acquainted with information technology and multimedia tools. In order to achieve these, it is important to assign *interesting* (the task should appeal to the students), *challenging* (the task should be appropriate to the level – it shouldn’t be too difficult or easy), and *integrative* (the task should integrate language skills and technology as well). The project should not only give the students a chance to do research but also leave room for their creativity.



## **Косвенные методы преодоления конфликтных ситуаций в подростковых классах**

*Усачева Светлана Петровна, учитель математики  
СОШ № 3 г. Котово Волгоградской области*

Конфликт – реакция человека на препятствия по достижению целей; на поведение другого, не соответствующее ожиданиям; на несовместимость характеров, культурных основ поведения и потребностей. Конфликты могут быть скрытыми или явными, но в основе их лежит отсутствие согласия. Конфликт – закономерное явление, т.к. люди, вступающие в общение, отличаются друг от друга своими интересами, индивидуально-типологическими особенностями (например, типом темперамента), направленностью, стилем жизни, разным видением одних и тех же проблем. Следовательно, необходимо относиться спокойно к тому, что в коллективе среди обучающихся они возможны, и делать все необходимое для их предупреждения и конструктивного разрешения. В.А. Сухомлинский (1981) так писал о конфликтах в школе: «Умение избежать конфликта – одна из составных частей педагогической мудрости учителя. Предупреждая конфликт, педагог не только охраняет, но и создает воспитательную силу коллектива».

В учебной группе конфликты неизбежны, так как подростки находятся вместе в течение длительного периода времени, происходят сложные групповые процессы – создание коллектива, консолидация отдельных групп, выделение лидеров и т.п. В одной группе собираются подростки, имеющие разный опыт общения, привыкшие к разному образу и стилю жизни. Кроме того, возможны конфликты не только между подростками, но и между взрослыми и подростками, между педагогами. Следовательно, классному руководителю, учителю-предметнику надо знать, как самому вести себя в конфликтной ситуации, как предупреждать и разрешать конфликты между детьми.

Что делать, чтобы конфликтов было меньше? Можно значительно уменьшить количество конфликтов в классе, если заниматься формированием межличностных отношений в коллективе, организацией общения. Для этого педагогам необходимо:

изучать и постоянно осуществлять контроль за формированием коллектива, выявить лидеров, в том числе и негативных, постараться переориентировать их негативную направленность на позитивную;

определить подростков с низким статусом (обычно это слабые или просто «другие» подростки); попытаться изменить их статус посредством создания для них «ситуаций успеха»;

организовать интересную интенсивную деятельность, обеспечивающую занятость детей, эмоционально насыщенные формы взаимодействия;

формировать нормы и традиции коллектива, в основе которых – забота, внимание друг к другу;

организация игрового тренинга общения, способствующего формированию взаимопонимания, выработке принципов общения в коллективе, коррекции взаимоотношений между подростками.

Итак, как действовать педагогу в ситуации конфликта между подростками? Психологи выделяют прямые и косвенные методы погашения конфликтов. Следует сразу предупредить, что к работе по разрешению конфликтов необходимо привлекать специалистов-психологов. Педагогам следует избегать соблазна, поверхностно ознакомившись с техниками анализа и разрешения конфликтов, сразу пробовать их на реальных ситуациях с реальными людьми. Во-первых, в силу некомпетентности может быть нанесен непоправимый урон, и ситуация только ухудшится. Во-вторых, репутация и авторитет не справившегося с конфликтной ситуацией учителя только ухудшится, и его профессиональная жизнь будет осложнена дополнительной конфронтацией с родителями, коллегами, школьными администраторами.

**Прямые методы погашения конфликтов.** К числу прямых методов преодоления конфликтов относят, прежде всего, *примирение* на основе компромисса, который не ущемлял бы личного достоинства обеих сторон. Педагог поочередно приглашает к себе конфликтующих и просит каждого изложить суть и причины столкновения. При этом пресекаются попытки очернить другого, выслушиваются только факты, а не эмоции. Затем педагог принимает решение. Конфликтующие высказывают свои претензии друг к другу в группе. Решение принимается на основе выступления подростков и объявляется от лица группы. Но в этом случае группа должна находиться на достаточно высоком уровне развития и способна выступать посредником в разрешении конфликта.

Если конфликт не утихает, педагог прибегает к *санкциям* в отношении конфликтующих. Если и это не помогает – как вынужденная мера – представляется необходимость *дистанцировать* конфликтующих, развести их по разным группам.

Прямые методы позволяют зачастую снять внешнее напряжение, сгладить ситуацию, но при этом могут загнать конфликт «вглубь», а не разрешить его. Поэтому предпочтительнее использовать другие методы.

*Косвенные методы погашения конфликтов.* Они позволяют улаживать противоречия, широко привлекая для этого различные средства.

*Посредничество.* В своей педагогической практике школьный учитель может столкнуться с необходимостью уладить конфликт, вспыхнувший между учениками, родителем и учеником, учителем и дирекцией школы. В таком случае педагог может помочь найти выход при помощи специальных действий посредничества. Посредник в конфликтной ситуации развивает и укрепляет конструктивные элементы в общении и взаимодействиях, улаживает конфликт. Посреднику нельзя принимать точку зрения ни одного из конфликтующих, необходимо быть нейтральным относительно объекта конфликта.

Методика посредничества в конфликте состоит из четырех шагов:

Шаг первый. «Найти время, чтобы поговорить». На данном этапе посредник помогает участникам договориться о времени переговоров и месте. Должны выполняться следующие условия:

разговор должен быть длительным (2–4 часа);

помещение выбирается так, чтобы исключались различные помехи (телефонные разговоры, открывание двери или требовательный стук в нее и т.п.);

время разговора определяется так, чтобы ни один из участников не был им ограничен (никуда не спешил);

во время переговоров запрещается использовать силовые приемы (заставлять другого человека уступать, сдаваться);

если переговоры начались, запрещается выходить из комнаты раньше, чем закончится установленное время.

Шаг второй. «Спланировать организацию». В самом начале разговора важно его правильно «запустить». Учитель выступает с вводной речью. Установка, которую он осуществляет на переговорах, заключается не в том, что заставляют одного из учеников полностью отказаться от собственной позиции. Вместе с учениками вырабатывается новая позиция, в которой будут учтены позитивные моменты всех конфликтующих сторон.

Шаг третий. «Дать возможность выговориться». Выявить объект ссоры и сформулировать проблему. Дать подросткам выговориться, полностью высказать свою позицию и выслушать позицию другого.

Шаг четвертый. «Достичь соглашения». В разговоре наступает момент, когда участники выговорились, «облегчили душу». Они психологически готовы к примирению.

Кроме долгосрочного посредничества, в работе с конфликтующими психологи применяют приемы, помогающие в некоторых случаях делу разрешения конфликтов. Некоторые из этих приемов описаны ниже. Следует сразу предупредить, что приемы относятся к психотерапевтическим

(больше игровым, театрализованным) средствам и применяются, в основном, в специально созданных группах для осознания внутренних личностных конфликтов лицами, имеющими проблемы на грани клинических. При этом каждый специалист с психологическим образованием неизменно следует незыблемому правилу: «То, что возможно и даже желательно в психотерапевтической группе, нельзя и даже недопустимо в реальной жизни. И, наоборот, привычное для повседневной жизни нельзя переносить в измененном виде в психотерапевтическую группу».

«Обнажение агрессии». Ведущий организует игру или дискуссию, в процессе которой намеренно предоставляет враждующим возможность выразить свою неприязнь друг к другу. Он побуждает их ссориться в его присутствии и достаточно длительное время не пресекает ссоры, чтобы дать возможность выговориться.

«Принудительное слушание оппонента». Ведущий или организатор психотерапевтической сессии побуждает конфликтующих ссориться в его присутствии, а затем останавливает ссору и дает следующую инструкцию: «А теперь каждый из вас, прежде чем отвечать оппоненту, должен как можно точнее повторить его последнюю реплику». Таким образом, посредник принуждает спорящих к внимательному слушанию друг друга, что уменьшает накал взаимного ожесточения и способствует росту самокритичности.

«Обмен позициями». Посредник предлагает спорящим поменяться местами, на которых они сидели, и продолжить спор, но при этом предъявлять друг другу обвинения от имени противника. Этот прием побуждает конфликтующих взглянуть на ссору глазами оппонента.

*Игра.* В своей работе я как классный руководитель использовала интересные игровые ситуации, которые помогают подросткам преодолеть трудности в общении и разрешать конфликтные ситуации. Игра в этом случае выступает как один из косвенных способов изучения и профилактики конфликтных ситуаций.

«Режим молчания». При обостренных конфликтных отношениях, возникших в группе, по договоренности со всеми участниками устанавливается на некоторое время (1,5–2 часа) «режим молчания». Необходимо, чтобы это время было насыщено совместной деятельностью. Объявляется условие: участники группы будут обращаться друг к другу в случае крайней необходимости, и то с помощью жестов, мимики или записки. Нарушивший «режим» штрафуются (наложением дополнительных обязанностей или удлинением срока молчания). Цели игры: дать возможность подросткам по-новому воспринимать себя и других, пробуждение жажды общения и осознания ценности коммуникации, изменение характера общения между подростками.

«Большой разговор». Проводится после «режима молчания». Это форма группового общения. Классный руководитель начинает его, поставив определенный вопрос перед группой и предложив желающим ответить на него. Первым из таких вопросов может быть следующий: «О чем я думал, что переживал, пока длилось молчание?» Предполагается, что постепенно у каждого подростка появится потребность высказаться на эту тему. Отталкиваясь от высказываний подростков, классный руководитель ведет разговор, задавая новые вопросы и побуждая каждого выразить свою точку зрения. Позиция классного руководителя: не перебивать говорящего, даже если тот, по общему мнению, не прав; следить, чтобы активные участники не перебивали сдержанных и легко теряющихся подростков; поощрять всех к участию в разговоре, но не требовать высказываний, «не вытягивать» их. «Большой разговор», если он удался, становится незабываемым событием, заметно сплачивает группу, позволяет организовать общение в ней на высоком духовном уровне.

Таким образом, конфликты в школе требуют особого внимания со стороны учителя в содружестве с психологом, обязывают его активно заниматься самообразованием и работать над своими методами воспитания и взаимодействия с учениками.

Литература:

*Гришина Н.В.* Психология конфликта. СПб: Питер, 2008.

*Рыбакова М.М.* Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. М.: Педагогика, 1991.

*Сухомлинский В.А.* Методика воспитания коллектива. М.: Педагогика, 1981.

<http://vashabnp.info/>

<http://do.gendocs.ru/>

### **Поведенческие эксперименты подросткового возраста: психолого-педагогический анализ**

*Хохлова Яна Вадимовна*, канд. психол. наук, педагог-психолог  
Окружного центра психолого-медико-социального сопровождения  
Центрального округа г. Москвы

Подростковый возраст традиционно считается самым противоречивым и проблемным периодом развития личности. В отечественной психологии подростковый возраст традиционно связывают с активным становлением самосознания (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, И.С. Кон).

Основная трудность общения с подростками: «как с маленьким уже нельзя, а как со взрослым – он(а) еще не готов(а)». То есть родительский авторитет «по умолчанию» уже не работает, а полный карт-бланш в поведении, решениях и действиях дать подростку еще страшновато. Появляются атрибуты «псевдовзрослости»: курение сигарет, компании взрослых друзей, поездки за город (внешнее проявление «я тоже имею свою личную жизнь»). Подростки активно требуют, чтобы окружающие признавали их взрослость и самостоятельность (в образе жизни, одежде, проведении досуга). Стремление к самостоятельности выражается в том, что контроль и помощь отвергаются.

Стремление освободиться от эмоциональной зависимости от родителей у девочек выражено меньше, чем у мальчиков, у которых это иногда до такой степени, что «представляется им вообще неважным». М. Кле в своих исследованиях обнаружил, что девочки более согласны с родительскими требованиями и больше озабочены поддержанием эмоциональных отношений с семьей. Мальчики более решительно противостоят своей семье и часто используют группу сверстников как средство поддержки своих попыток достичь независимости.

Известные исследователи подросткового и юношеского возраста И.С. Кон (1989) и Ф. Райс (2000) отмечали главную характеристику этого периода жизни – неравномерность, неоднородность как в физиологическом, так и психологическом аспекте. Часто от взрослых можно слышать жалобы на то, что подросток «не может даже несколько минут постоять спокойно». На самом деле для подростков ситуации вынужденной неподвижности являются труднопереносимыми. При длительном стоянии или продолжительном неподвижном сидении может появляться головокружение, неприятное ощущение в области сердца, живота, в ногах, потребность переменить положение. А при вынужденном длительном стоянии может развиться даже обморочное состояние. Обмороки могут вызываться также нахождением в душных помещениях или слишком интенсивными физическими нагрузками, т.к. бурно растущий организм очень чувствителен к недостатку кислорода.

Изменения, происходящие в организме, прежде всего, увеличение роста и массы тела, часто приводят к заметному возрастанию количества суточной потребности в пище. Количество и качество поглощаемой пищи должно соответствовать потребностям подростка с учетом его телосложения и двигательной активности. Особое внимание следует уделять тем подросткам, которые имеют избыточный вес. Это бывает связано с гормональными нарушениями, но чаще всего они вторичны, а первично – нарушение пищевого поведения (булимия, анорексия).

Гормональная перестройка оказывает свое влияние и на состояние вегетативной и центральной нервных систем. Идет нарушение равновесия процессов возбуждения и торможения, что приводит к бурным проявлениям и быстрой смене настроения. Смех подростка легко переходит в слезы, состояние абсолютного счастья, резко обрываясь по незначительной причине, сменяется унынием и грустью. Даже небольшое раздражение способно перерасти в гнев и вызвать приступ агрессии.

Интеграция телесных и психологических проявлений представлена в исследованиях телесноориентированных психотерапевтов. Одним из таких направлений является бодинамика – подход телесной психотерапии, основанный в Дании в 70-е г. XX века. Автор подхода – Л. Марчер. Основное положение подхода заключается в том, что движущей силой развития ребенка является поиск баланса между установлением Взаимной Связи с родителями и другими значимыми людьми и сохранением чувства собственного Достоинства (*Телесная... 2010*).

В процессе своего развития от внутриутробного периода до юности ребенок проходит через семь основных стадий. На каждой из них закладываются определенные ресурсы для формирования целостной личности, для созревания способности к взаимосвязи. Каждая стадия организована вокруг особенной потребности или права. Каждое личностное приобретение обязательно связано с тем или иным аспектом моторного развития, благодаря чему каждая мышца организма несет в себе психологическое содержание.

В рамках данного подхода начало подросткового возраста совпадает с формированием структуры солидарности и проявления себя и своих интересов. Для данной стадии характерно активное включение подростка в группы (как правило, своего пола), конкуренция, развитие собственной индивидуальности относительно других, борьба за лидерство. Взрослым важно поддерживать здоровое стремление выделиться из группы, «быть лучшим», но, с другой стороны, дать взрослому человеку уверенность в том, что он будет принятым и любимым, даже если будет неуспешен.

Завершается подростковый возраст принятием решения относительно будущей жизни, выбором направления. В этом возрасте устанавливается интеграция всех социальных функций и отыгрываются паттерны более ранних стадий. Таким образом, возраст 11–13 лет – время активных поведенческих и ролевых проб, в то время как 14–16 лет – «ворота» в возраст ранней юности, где приоритетными становятся задачи самоопределения (*Моему... 2013*).

В девятом классе завершается обучение подростка в средней общеобразовательной школе. Основная задача, которая стоит перед учащимися девятого класса, – принятие решения о характере дальнейшего образова-

ния. Общие слова о пользе знаний на них не действуют, учиться ради оценки давно неинтересно. Девятикласснику необходимо ответить на вопрос: «Зачем мне лично в дальнейшем могут понадобиться знания? Каким будущим жизненным целям отвечает получение образования?» (Е.Е. Кравцова 2003).

В старшем подростковом и раннем юношеском возрасте существуют две главные причины, способные «заставить» юношу или девушку учиться. Это *необходимость определяться с будущей профессией и желание самоутвердиться*. Именно в этом возрасте появляется чувство ответственности за собственное будущее, вот только проявляется оно поразному и в разной степени.

Повышается активность в изучении отдельных предметов, так как четче осознается их личностная значимость. Мотивы изучения отдельных предметов при этом могут быть следующими:

интерес вызывает характер той умственной деятельности, которой требует предмет (*нравятся гуманитарные предметы, так как на них можно рассуждать, свободно выразить свои мысли*);

интерес к предмету вызывается его связью с намеченной в будущем профессиональной деятельностью (*«усиленно изучаю историю и право, так как собираюсь поступать на юридический»*).

Старшеклассники становятся более прагматичными, делают вывод участники исследовательского коллектива под рук. И.В. Дубровиной. Учебу и свое нахождение в школе они склонны рассматривать с точки зрения будущего профессионального самоопределения, поступления в вуз. В связи с этим общение с учителем приобретает, с одной стороны, деловой характер, и учитель рассматривается как источник знаний, как человек, который может помочь разобраться в тонкостях предмета, необходимого для поступления в институт. С другой стороны, не меньшее значение приобретают личностные качества учителя – как собеседника, как старшего друга. Школьники стремятся к завоеванию через учебные достижения устойчивого положения в коллективе сверстников, к созданию у учителей определенного мнения о себе, своих способностях, а также к сохранению достаточно высокого уровня самооценки.

Рассмотрим, какие **формы завершения среднего образования** выбирают девятиклассники и почему (Е.Е. Кравцова 2003).

«*Оставьте меня в покое*». Учащийся может принять решение уйти из школы после девятого класса. Сам по себе этот выбор не должен оцениваться взрослыми отрицательно. Для кого-то он единственно верный в жизни. Важно вместе с сыном или дочерью разобраться, чем было вызвано такое решение. Часто нежелание продолжать образование связано с опре-



деленными личностными проблемами, вызванными самооценочными переживаниями или не складывающимися отношениями в классе.

*Самостоятельный выбор.* Другие девятиклассники самостоятельно принимают твердое решение уйти из общеобразовательной школы и получить среднее специальное образование. Если школьник может высказать убедительные аргументы в пользу своего выбора, вмешиваться не стоит. Однако если в ответ на вопрос: «Почему именно эта специальность?» – родители получают невразумительные доводы или слышат раздраженные отговорки, то нужно помочь сыну или дочери сформулировать жизненные цели и обсудить, как двигаться к их достижению. Некоторые девятиклассники принимают решение продолжать обучение в общеобразовательной школе и поступать впоследствии в высшее учебное заведение. Перед ними тоже встает вопрос о профессиональном самоопределении, ведь обучение в старших классах становится периодом не только завершения среднего образования, но и специальной подготовки для поступления в вуз. Этим подросткам также необходимо помочь правильно оценить свои способности и наметить план для достижения поставленной профессиональной цели.

На уроках взрослеющие школьники часто пытаются вызвать учителя на разговор о философских проблемах, не имеющих прямого (а зачастую и косвенного) отношения к преподаваемому предмету. Иногда это воспринимается учителями как попытка развлечься или избежать контрольной, опроса и т.д. Безусловно, такие причины имеют место. Однако не менее важен сам факт «взрослого» разговора, диалога с взрослым. Это особенно характерно для юношей. Девушки в этом возрасте, как правило, лучше учатся и превосходят мальчиков по успеваемости, однако их интересы менее определены, им сложнее определиться с собственным будущим и вообще сложнее рассуждать о жизненных проблемах (*Психология... 2007*).

Согласно современным исследованиям, процесс самоопределения в старшем подростковом и раннем юношеском возрасте проходит свою финальную стадию. Так, у учащихся начальной школы и младших подростков формируется такое психологическое новообразование, как *предрасположенность* (склонность) к каким-либо видам деятельности, наличие индивидуально-психологических особенностей для развития чего-либо. У старших подростков формируется *профессиональное намерение* – комплексное личностное образование, возникающее в результате осознания учащимися необходимости совершить определенные профессиональные действия в соответствии с собственной программой развития. У старшеклассников формируется *готовность* к осознанному и самостоятельному выбору профессии как осознанное принятие своей будущей профессиональной деятельности и себя в ней на основе развития универсальных ин-

вариантных личностных характеристик – направленности, компетентности, гибкости (Г.В. Резапкина 2005).

Таким образом, подростковый возраст является периодом активных экспериментов – с нормами поведения и взаимодействия, психологическими границами, ролями, моделями собственного будущего. Это положение предъявляет особые требования к профессиональной позиции взрослого-педагога, работающего с подростком. Ему также необходимо быть активным экспериментатором, создавая условия для максимально эффективного саморазвития и самовыражения личности ребенка. Особое место в этом процессе отводится и психологическому сопровождению, включающему не только работу с учащимися, но и поддержку педагогов. Только тогда могут быть достигнуты *личностные результаты* образовательного процесса, определенные ФГОС основного общего образования, «включающие готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме» (Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования).

Литература:

Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Педагогика, 1989.

Кравцова Е.Е. Девятиклассники // Школьный психолог. 2003. № 11.

Моему ребенку 13–16 лет / Авт.-сост. Я.В. Хохлова Волгоград: Учитель, 2013.

Психология подростка. «Трудный» возраст от 11 до 18 лет / Под ред. А.А. Реана. СПб.: Прайм–ЕВРОЗНАК, 2007.

Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб.: Питер, 2000.

Резапкина Г.В. Психология и выбор профессии. Программа предпрофильной подготовки. М.: Генезис, 2005.

Телесная психотерапия. Бодинамика / Под ред. В.Б. Березкина-Орлова. М.: АСТ; АСТ МОСКВА, 2010.

## **Психопрофилактика девиаций в подростковом возрасте: субъектность против асоциальности**

*Черникова Тамара Васильевна*, докт. психол. наук, проф. ;  
*Конькова Виктория Александровна*, магистрант Волгоградского  
государственного социально-педагогического университета

Девиантное поведение подростков и молодежи в последнее время обнаруживает наиболее опасные для страны разрушительные тенденции. Усилилось демонстративно дерзкое по отношению к взрослым поведение. В крайних формах стали проявляться жестокость и агрессивность. Появляются все новые виды отклоняющегося поведения: подростки участвуют в военизированных формированиях и политических организациях экстремистов, в рэкрете, обслуживают организованную преступность. Предназначением профилактической работы по упреждению девиантного поведения является усиление просоциальных (законопослушных) оснований жизнедеятельности лиц из различных социальных и демографических групп. Тревожным симптомом является рост числа несовершеннолетних с девиантным поведением, проявляющимся в асоциальных действиях (алкоголизм, наркомания, нарушение общественного порядка, хулиганство, вандализм и др.).

Проблема девиантного поведения становится особенно значимой в переломные моменты жизни человека. Одним из них является подростковый возраст, оказывающий важное влияние на всю последующую жизнь. В этот период решаются такие возрастные задачи, как построение собственной жизненной стратегии, образа будущего, самостоятельное принятие решений относительно обустройства собственной жизни, осознание необходимости подчинения требованиям законов и принятых в обществе, семье, школе норм. Иначе говоря, в условиях соблазна девиаций подросток, если он является субъектом собственной жизни, выбирает просоциальные связи с ней. К сожалению, специалисты в ходе психопрофилактической работы слабо учитывают личностную позицию подростка как субъекта регуляции своего поведения, построения отношений со сверстниками и взрослыми, в целом планирования будущего. У подростков отсутствуют способности осваивать и творчески преобразовывать действительность, изменять внутренний мир, выстраивая стратегию и тактику собственной жизнедеятельности.

В связи с вышеизложенным психопрофилактика различных форм девиантного поведения и реабилитации подростков групп социального риска является в настоящее время исключительно важным и актуальным направлением. Имеется острая необходимость поиска новых форм профи-

лактической работы. Ранняя обращенность к субъектности как способу психопрофилактики девиантного поведения представляет наибольший интерес. Личность не может состояться без развития субъектной позиции. В подростковом возрасте личность продолжает формироваться, именно этот возраст во многом определяет будущую личность. Основным новообразованием подросткового возраста должно выступать формирование субъектности. Поэтому на данном возрастном периоде имеется острая потребность обращения к субъекту как творцу собственной жизни, особенно для подростков, имеющих отклонения в поведении.

По мнению В.И. Слободчикова и его соавторов (2012; 2013), интегральным новообразованием подростка ко времени завершения данного возрастного этапа выступает сформированная позиция субъекта собственных действий. Она проявляется в готовности выстраивать отношения с представителями различных социальных групп. Позиция субъекта собственных действий проявляется также во взрослой не по годам строгости критериев оценки поведения людей, осознанном принятии нравственных норм коллективной жизни и следовании этим нормам. Духовность и нравственность обретаются в результате реализации функции осмысленного выбора в пользу просоциальной активности. Мы также считаем, что центральным новообразованием подросткового возраста должна выступать сформированная субъектная позиция. Именно поэтому необходимо определить, что понимается под субъектной позицией и какое влияние это понимание может оказывать на дальнейшее развитие личности.

*Субъектная позиция* понимается как особый способ реализации ценностного отношения. Субъектная позиция позволяет человеку адекватно осознавать себя, свои действия, поступки в соотношении с окружающим миром, выстраивая свой жизненный путь, осознанно и полноценно принимая себя, свою жизнь, мир в целом. Субъектная позиция определяет личностное развитие в связи с тем, что кроме объединяющего начала под личностью следует понимать и направляющее начало, которое руководит мыслями, действиями и поступками человека (К.А. Абульханова-Славская, 1980). Субъектная позиция – это специфическое выражение отношения человека к окружающему миру, в процессе которого происходит его самореализация (Л.И. Божович 1995; Н.В. Недорезова, 2002). Субъектная позиция определяет характер деятельности человека, направленной на познание и преобразование культуры и себя в культуре. Это способность субъекта осваивать и творчески преобразовывать действительность, изменять внутренний мир, выстраивая стратегию и тактику собственной жизнедеятельности (В.А. Сластенин и др. 2002). Современное общество довольно быстро переходит к превалированию значимости субъектной позиции как критерия личностного развития (В.В. Знаков 2005).

*Субъектная позиция подростков* выступает критерием личностного развития в связи с тем, что она обеспечивает самореализацию как понимание человеком своей сущности, предназначения в социуме, определяет процесс самореализации как совершенствование социума и себя в нем, а также определяет процесс самопрезентации как способность позиционировать себя на основе самоактуализации и самореализации. Субъектная позиция подростков выступает как критерий личностного развития в том случае, если эта позиция осознана как перспектива совершенствования на основе приобретенных знаний, представлений, образцов поведения; стимулирует гражданско-патриотическую деятельность, определяет выбор субъектных ролей; способствует развитию личностных смыслов жизнедеятельности в режиме события. Субъектная позиция подростков наиболее ярко проявляется в стремлении развивать себя в процессе самореализации (Л.И. Божович 1995; И.С. Кон 1989; В.А. Петровский 1996; Д.И. Фельдштейн 1994]. Основные педагогические предпосылки формирования субъектной позиции в этом возрасте основываются на включении подростков в ситуации выбора деятельности, ролей, ценностных ориентаций (Т.К. Ахаян, А.В. Кирьякова 1991).

Попытаемся сгруппировать характеристики сформированной субъектной позиции подростков в табл. 1.

Таблица 1

#### Характеристики сформированной субъектной позиции подростка

Субъектная позиция подростка	
Показатели	Характеристики
Сущность	Устойчивая внутренняя мотивация поступков, деятельности, оценок
Структура	Устойчивая система ценностно-смысловых регуляторов действий, поступков и оценок. Гибкость в постановке и изменении плана действий, осуществляемого исходя из внешних условий и внутреннего отношения
Функции	Способность к совершению поступков – поведенческих проявлений, регулирующих не внешними обстоятельствами, а внутренними жизненными целями, смыслами и ценностями. Умение осознано планировать свои действия исходя из поставленных целей и системы ценностей. Способность регулировать свою активность в процессе достижения целей и решения задач (умение не только ставить, но и удерживать цель, не отвлекаясь на сиюминутные интересы)
Процесс	Постоянное соотнесение себя, своей деятельности и жизненных планов с окружающим миром, прежде всего – миром людей. Существование в контексте данного аспекта субъектной позиции, истории, культуры, человеческих отношений; равноправный диалог с миром

Результат	Сформированная самооценка, умение увидеть себя, свои поступки; в той или иной ситуации и дать им всестороннюю оценку
-----------	--

В табл. 1 нами представлена авторская версия «идеальной» модели субъектной позиции подростка. Однако стремительное распространение различных видов девиантного поведения среди подростков оказывает очень сильное влияние на формирование их субъектной позиции. Исследуя профилактику девиантного поведения подростков путем формирования субъектной позиции подростков, необходимо определиться с тем, что же понимается под девиантным поведением. Оценка любого поведения всегда подразумевает его сравнение с какой-либо нормой, и проблемное поведение часто называют девиантным, отклоняющимся.

*Девиантное (отклоняющееся) поведение* – это поведение: 1) не соответствующее общепринятым в данном обществе нормам или нарушающее их (нормы носят исторически переходящий характер), которое зависит от возраста человека и находится в рамках психического здоровья; 2) представляющее собой социальное явление, которое выражается либо в преступлении норм закона или же в преступлении социальных норм.

Необходимо определить границы того поведения, где формирование субъектной позиции будет давать эффективные результаты. Для этого рассмотрим классификации девиантного поведения, предложенные разными авторами, и на основе этих классификаций выделим группы девиантного поведения по степени тяжести, для того чтобы определить, где подросток может выступать субъектом своей жизнедеятельности и его поведение не приобрело наиболее тяжкие формы и не стало саморазрушительным.

В табл. 2 курсивом выделены те виды девиантного поведения, которые были отнесены нами к группе «умеренные девиации», которые являются на наш взгляд, предметом психопрофилактической работы в школе. Другие группы девиаций скорее входят в сферу интересов органов охраны правопорядка. В действительности, когда речь идет о фактах употребления подростком наркотиков, вовлеченности в проституцию, систематическом пьянстве и алкоголизме, возможности профилактической работы, скорее всего, безвозвратно упущены, и следует говорить об общественной реабилитации, в частности, о восстановлении личной репутации. Одновременно с этим предметом психопрофилактической работы не становятся случаи проявления одаренности (незаурядных данных) в сфере общественной деятельности, инновации, реформирования и преобразования (группа I «Конструктивные девиации»).

**Сводная классификация видов девиантного поведения с позиций  
различных авторских трактовок**

Авторы	Группировка видов подростковых девиаций				
	I. Конструктивные	II. Умеренные	III. Деструктивные не-тяжкие	IV. Деструктивные тяжкие	V. Саморазрушительные
Ю.А. Клейберг	Социальное творчество	<i>Попрошайничество</i>	Употребление наркотиков		
Ц.П. Короленко; Т.А. Донских	Нестандартное поведение (деятельность новаторов, революционеров, оппозиционеров, первооткрывателей в какой-либо сфере знания)	<i>Конформистское, нарциссическое, фанатическое, аутистическое поведение</i>			Суицидное поведение
Е.В. Змановская		<i>Вовлеченность в азартные игры на деньги, бродяжничество, иждивенчество</i>	Беспорядочные половые связи, проституция, соращение, вуайеризм, эксгибиционизм	Любые действия или бездействия, запрещенные законодательством	Суицидальное поведение, пищевая зависимость, химическая зависимость (злоупотребление ПАВ), фанатическое поведение члена деструктивно-религиозного культа, аутическое поведение, виктимное поведение (поведение жертвы), активность с

					выраженным риском для жизни
И.А. Фурманов		<i>Скитание по улицам, влечение в компании, курение</i>		Использование физической силы против других лиц; алкоголизм	
С.А. Беличева		<i>Уклонение от гражданских обязанностей, уход от активной общественной жизни</i>	Хищения, кражи; оскорбления	Хулиганство, побои	
В.В. Ковалев		<i>Уклонение от учебной и трудовой деятельности</i>	Систематическое пребывание в антиобщественно настроенных неформальных группах	Антиобщественные насильственные действия	
А.Е. Личко		<i>Агрессивное поведение</i>	Алкоголизм, девиации сексуального поведения		Суицидальное поведение
О.В. Личин		<i>Хулиганство, бродяжничество, религиозный фанатизм</i>	Проституция, пьянство, наркомания	Участие в предкриминальных или криминальных группировках, организация насилия над другими личностями, преследование по национальному признаку, исповедование фашистской идеологии	



Перечень видов девиаций, отнесенных к группе II «Умеренные девиации», в настоящее время проявляются массово и, на наш взгляд, профилактика в данном случае особо важна, так как она будет давать наиболее эффективные результаты. Выделенная нами группа соотносима с характеристиками людей, традиционно входящих в так называемую «группу риска». Дальнейшее наше исследование проводится именно в рамках данной выборки. Предполагается, что у подростков именно с этими формами девиаций наиболее эффективно будет проводиться профилактика путем формирования их субъектной позиции. Поведение подростков с данными видами девиаций еще не приняло негативные, тяжкие формы.

*Формирование субъектной позиции* представляется особенно важным в контексте профилактики девиантного поведения подростков. На данный момент это инновационный вид психолого-педагогической практики в направлении профилактики девиантного поведения, однако впоследствии он может стать приоритетным направлением психопрофилактической работы. Данное предположение подтверждается тем, что в настоящее время все более очевидной становится тенденция к признанию приоритета активных, самостоятельных и ответственных действий, характеризующих субъектное отношение к труду, профессии, собственному профессионально-личностному развитию. Самим подростком это субъективно будет восприниматься и оцениваться как то, что он состоялся как личность.

Подростки с проявлением девиаций, входящих в группу лиц с умеренными девиациями, не представляют большой угрозы для общества. Их поведение еще не приобрело тяжелые, саморазрушительные, общественно опасные формы. Формирование субъектной позиции в данном случае будет давать наиболее эффективные результаты, так как подростки при таких видах отклонений еще способны отдавать отчет в своих действиях и осознавать последствия своего отклоняющегося поведения.

Разработанная нами диагностическая программа позволила определить готовность подростков с девиантными проявлениями поведения к формированию у них субъектной позиции. Результаты проведенного нами исследования показали, что:

школьники подросткового возраста (опрошено 63 человека, 32 юноши и 31 девушка) сами склонны стигматизировать девиации, рассматривая отклоняющееся поведение как однозначно антисоциальное;

с помощью привлеченных к исследованию подростков определен расширенный перечень причин, вызывающих девиацию; вектор смещения перечня направлен с объективных обстоятельств на внутренние побуждения личности;

предлагается широкий диапазон способов профилактики девиантного поведения, значительно превосходящий по количеству традиционный список психолого-педагогических мероприятий; группа ответных суждений, условно названная «работа над личностью» (которая по нашему мнению, и предполагает формирование субъектной позиции) выделяется и школьниками в качестве основного варианта действий по профилактике девиантного поведения.

Как показал наш опрос и индивидуальное исследование четырех подростков с выраженными проявлениями девиаций, сами испытуемые считают, что нужно уважать их личность, уделять им внимание, помогать саморазвиваться; взрослым следует с ними больше разговаривать. Должна быть организована профилактическая работа, позволяющая раскрыть внутренние положительные ресурсы личности.

Теоретический анализ и результаты эмпирического исследования показали, что профилактика девиантного поведения подростков путем формирования их субъектной позиции будет иметь положительные результаты. С этой целью нами была разработана программа мероприятий, направленных на формирование субъектной позиции у подростков с девиантным поведением. Необходимым условием разработанной нами программы является активное участие подростков с девиантным поведением на всех этапах реализации программы. Программа может принести желаемые результаты и считаться эффективной только в случае соблюдения субъект-субъектного отношения всех участников занятий.

В качестве основного средства профилактики девиантного поведения подростков путем формирования их субъектной позиции мы выбрали «Портфолио развития» Т.В. Черниковой, И.В. Чумакова (2001). Диагностико-профилактическая работа проводилась в ряду мероприятий, которые включали в себя профилактические лекции, организацию и проведение праздничных мероприятий (работа проводилась накануне и во время майских праздников). Методами математической статистики были выявлены значимые различия между результатами до проведения программы по профилактике девиантного поведения подростков и после ее практической реализации. На основании этого сделаны выводы об эффективности профилактики девиантного поведения подростков путем формирования их субъектной позиции.

#### Литература:

- Абульханова-Славская К.А.* Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980. 335 с.
- Ахаян Т.К. Кирьякова А.В.* Ориентация и деятельность школьников. М.: Прометей, 1991. 160 с.

*Божович Л.И.* Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.; Воронеж: МОДЭК, 1995. 352 с.

*Знаков В.В.* Психология субъекта и психология человеческого бытия // Субъект, личность и психология человеческого бытия / Под ред. В.В. Знакова, З.И. Рябикиной. М.: Ин-т психол. РАН, 2005. С. 9–44.

*Исаев Е.И., Слободчиков В.И.* Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах. М.: Изд-во ПГСТУ, 2013. 432 с.

Карта учащегося группы риска / авт-сост. Т.В. Черникова, И.В. Чумаков; под ред. Т.В. Черниковой. Волгоград, 2001. 31 с.

*Кон И.С.* Психология ранней юности. М.: Педагогика, 1989. 256 с.

*Недорезова Н.В.* Педагогические условия формирования субъектной позиции учащихся в процессе обучения в школе: автореф. дис. канд. пед. наук. Самара, 2002. 24 с.

*Петровский В.А.* Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-н/Д.: Феникс, 1996. 512 с.

*Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н.* Педагогика. М.: Академия, 2002. 576 с.

*Слободчиков В.И., Черникова Т.В.* Проектирование системы духовно-нравственного воспитания школьников на основе возрастнo-нормативной модели развития // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2012. № 11. С. 17–22.

*Фельдштейн Д.И.* Психология становления личности. М.: Педагогика, 1994. 240 с.

*Черникова Т.В.* Трудный подросток: как вести беседу? // Нар. образование. 2009. № 6. С. 243–251.

## РАЗДЕЛ IV

### ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ НА УРОКЕ И ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СТАРШИХ КЛАССАХ

#### **Тьюторская система обучения подрастающего поколения**

*Белицкая Е.В.*, канд. пед. наук, доцент Михайловского филиала  
Волгоградского государственного социально-педагогического  
университета

Возросшая мобильность мирового сообщества обусловила развитие сотрудничества европейских стран и России в области образования, что предполагает открытость и доступность образования; мобильность обучающихся и преподавателей; обеспечение качества высшего образования; многообразие и гибкость содержания и технологий реализации образовательных программ. В связи с этим наиболее актуальным становится обращение к распространенной в Европе тьюторской системе обучения.

В настоящее время тьюторство в России является дополнением других сфер образования. Культура самообразования не приняла в российской истории коллективных форм, позволившей оформиться фигуре тьютора. Однако было бы нецелесообразно утверждать, что ценности индивидуально ориентированной педагогики как пути воспитания личной ответственности за реализацию собственного предназначения в истории российского образования не представлены. К исследованиям педагогической деятельности тьютора обращались многие отечественные ученые (Е.А. Волошина, Л.М. Долгова, С.В. Дудчик, Т.М. Ковалева, Е.Б. Колосова, М.К. Мамардашвили, С.Г. Мануйлова, Н.В. Рыбалкина, П.Г. Щедровицкий и др.), которые считали, что воспитательный потенциал данного явления в жизнедеятельности учебных заведений, заключается в:

реальной возможности, не разрушая гуманистические традиции национальной педагогики, создать управляемую среду диалога личности, личностно-окружающего мира;

решении ребуса современной культуры, не сравнивая для раскрытия внутреннего потенциала в здоровой конкуренции личного и чужого мнения, интереса, потребности;

создании среды стихийного, свободного самовыражения;

создании условий для адекватного входа младших школьников в пространство подростковой среды;

поддержании учебного интереса подростков и старшеклассников;  
работе с образовательным интересом учащихся во внеучебном пространстве;  
работе с накоплением молодыми людьми социального опыта;  
формировании у учащихся управленческих позиций по отношению к своей жизни.

Специалисты утверждают, что в сфере образования необходимость в тьюторском сопровождении появляется, прежде всего, в профильном обучении. Работа тьютора предполагает выявление, сопровождение, а в случае необходимости – коррекцию профильного выбора учащегося.

Еще одним направлением образовательной практики, где оказалась востребованной позиция тьютора, является система дистанционного высшего образования, построенная на основе традиционной модели обучения с использованием информационных компьютерных технологий. Тьютор является помощником преподавателя, посредником между лектором (профессором) и обучающимися, выполняя скорее не педагогическую, а организаторскую функцию.

Тьюторское сопровождение в старшей школе сегодня, как утверждают многие ученые, уже перестает быть делом отдельных педагогов-энтузиастов. На сегодняшний день в России существуют школы, в которых реализуется система тьюторского сопровождения. Особенно активно эта ситуация развернулась в г. Томске, где начиная с 1990 г. стала складываться группа образовательных учреждений, которая занималась разработкой проблематики тьюторства и осмысливала свой реальный опыт именно в этом контексте. Своеобразной особенностью Томской региональной площадки явилось то обстоятельство, что во всех выделившихся коллективах, среди которых: школа «Эврика-развитие» (Т.М. Ковалева), школа совместной деятельности (Г.Н. Прокументова), школа гуманитарного образования (А.А. Попов, И.Д. Проскуровская), – само содержание понятия тьюторства осмысливалось по-разному. Это во многом было предопределено различными образовательными идеями групп и, вследствие этого, необходимостью появления тьюторской позиции как таковой. Но такое различие в подходах оказалось очень продуктивным для развития общего понимания идеи тьюторства и специфики реализации этой идеи в российском образовании.

На сегодняшний день апробирован ряд способов тьюторского сопровождения. Например, в работах, Т.М. Ковалевой, Е.А. Сухановой, П.Г. Щедровицкого и др. отражены пути организации тьюторского сопровождения на примере общеобразовательных школ г. Москвы и г. Томска. Изучение процессов тьюторского сопровождения в школе, разработка технологий образовательного туризма и отдельных культурно-образовательных собы-

тий предпринято Н.В. Рыбалкиной. В последнее время появились исследования о влиянии тьюторского сопровождения на развитие одаренных детей (Е.А. Александрова), профориентацию подростка (А.Н. Тубельский), организацию дополнительного образования на примере школьных драматических кружков (Е.В. Колосова), формирование образовательного заказа (Е.А. Суханова), самообразования подростка (Г.М. Беспалова), образовательное пространство старшеклассника (М.П. Черемных), профильное обучение (*Тьюторство... 2005. С. 132–135*).

Подобного рода техники уже сегодня используются в средних школах. Кроме того, существуют предложенные Т.В. Бубякиной, Е.А. Волошиной и др. тьюторские техники, которые применяются в начальной школе: формирование индивидуального учебного стиля, реализация элементов индивидуальной образовательной программы (*Индивидуализация... 2005*). Тем самым для многих образовательных групп, разрабатывающих проекты инновационных школ, и педагогических коллективов, работающих в сфере альтернативного образования, впервые появилась реальная возможность осмысливать свои проекты не только с позиции учителя, но и с позиции тьютора.

Таким образом, можно прийти к выводу, что тьюторство в России находит отражение не только в педагогической теории, но и в практике, что свидетельствует об актуальности введения данного явления в сферу отечественного образования. Подобное пристальное внимание к анализируемому феномену указывает на необходимость изучения зарубежного, в частности, английского опыта использования тьюторской системы обучения.

Следовательно, представляется целесообразным рассмотреть положительный опыт английской тьюторской системы обучения, который представлен далее в тексте.

Так, в процессе исследования тьюторской системы обучения в Англии было выявлено, что данная система является одним из средств повышения качества образования в Англии, обладая различными видами и формами, адекватными меняющимся запросам общества и условиям функционирования системы образования. В связи с постоянно усиливающейся тенденцией компьютеризации современного отечественного образования и широким использованием Интернет-технологий, а также технологий дистанционного обучения, актуальным, на наш взгляд, является использование опыта английского онлайн-тьюторства, что позволит повысить эффективность и решить многие проблемы современного российского образования, а именно:

снизить затраты на проведение обучения (не требуется затрат на аренду помещений, поездок к месту учебы как учащихся, так и преподавателей и т. п.);

проводить обучение большого количества человек;

повысить качество обучения за счет применения современных средств, объемных электронных библиотек и т.д.;

создать единую образовательную среду (особенно актуально для корпоративного обучения);

увеличить возможности обучения людей с ограниченными возможностями; др.

Система тьюторского онлайн-обучения является единственным способом обучения для таких категорий, как учащиеся, проживающие в отдаленных местностях и не имеющие возможности посещать учебное заведение, курсы или брать частные уроки; дети-инвалиды или учащиеся, не имеющие возможности посещать школу из-за продолжительной болезни; учащиеся, вынужденные часто менять место жительства в связи со спецификой работы их родителей (геологи, военные, строители и др.), для которых система тьюторского обучения позволяет проходить обучение по одной программе и с постоянным контингентом преподавателей.

Полезным подспорьем такое обучение может оказаться для школьников, стремящихся углубить свои познания и пытающихся применить свои знания, умения и навыки на практике, участвуя в различных проектах, конференциях, переписке под руководством тьютора; старшеклассников, которые хотят систематизировать ранее полученные знания; учащихся, готовящихся к поступлению в вуз; стремящихся изучить иностранный язык и др.

Таким образом, круг потенциальных потребителей тьюторской системы онлайн-обучения выглядит достаточно широким, а востребованность данного направления, как известно, является одним из лучших аргументов в защиту его перспективности. Следовательно, можно предположить, что опыт использования английской тьюторской системы онлайн-обучения следует учитывать в организации образовательного процесса в России, что повлечет повышение качества отечественного образования.

В английской системе образования в настоящее время, по результатам проведенного исследования, наиболее многообещающим следует считать студенческое тьюторство. Ввиду положительных характеристик, данный вид тьюторской системы обучения может быть рекомендован к применению и в сфере российского образования, однако с учетом национальных особенностей.

Следует отметить, что название данного вида тьюторства (*peer tutoring*) может переводиться на русский язык и как «тьюторство равных»,

подразумевая, что тьютор и его учащийся являются представителями одной категории, например, студенты, учащиеся, взрослые и др. В данной ситуации тьютор обладает большим набором знаний, умений и навыков, которыми он делится с подтьюторным.

В работах Ф. Риссмана и его коллеги (*F. Riessman 1990; F. Riessman, A. Gartner 1994*) подтверждается, что участие в тьюторских программах может быть невероятно эффективными для студентов, в повышении их самооценки и уверенности в себе, в приобретении чувства собственного достоинства, развитии их ответственности, а также в улучшении их академических достижений. Наиболее эффективным исследователь считает студенческое тьюторство в связи с тем, что данный вид тьюторства обладает существенными преимуществами для всех сторон, вовлеченных в процесс обучения: тьюторов, подтьюторных, преподавателей-предметников и учебного заведения в целом. В данном случае студенческое тьюторство понимается как метод обучения, посредством которого старший студент (тьютор) регулярно помогает более молодому студенту или студентам (подтьюторным) учиться, и является одним из многих типов программ студенческой взаимопомощи.

Преподаватели, участвующие в тьюторских программах, находят только положительные стороны в участии студентов-тьюторов в образовательном процессе. В то время, как тьюторы находятся в классной комнате, преподаватель получает возможность осуществлять более индивидуализированное обучение, и проводить большее количество времени со студентами, реорганизуя образовательный процесс (*R. Rosher 1996*).

Рассматривая влияние анализируемого вида тьюторства, можно отметить его эффективность для создания сообщества взаимопомощи и заботы в пределах отдельных классных комнат и учебного заведения в целом. Опираясь на результаты опросов практикующих преподавателей, приблизительно 92% из них соглашаются, что тьюторские программы подобного рода играют большую роль в формировании и развитии школьного сообщества. Студенты-тьюторы и их подтьюторные воспринимают и относятся друг к другу с уважением, чувством равенства и духа товарищества. Изменяются не только отношения между самими студентами, но и между преподавателями и студентами. Они становятся ближе, и те и другие заинтересованы в обсуждении возникающих проблем и их работы в целом.

Подобные тьюторские программы могут иметь существенное положительное воздействие в масштабах целого учебного заведения. Согласно Чаку Мартину, руководителю высшей школы в Вашингтоне, который курировал программу студенческого тьюторства в своем учебном заведении, тьюторство способствовало академическому прогрессу студентов, созданию благоприятной, заботливой окружающей среды намного эффективнее,



чем любое другое вмешательство, которое было проведено в течение нескольких лет.

В результате проведенного анализа следует сделать вывод о том, что тьюторская система обучения в Англии на современном этапе проникает в образовательные системы различного уровня: среднюю школу, дальнейшее профессиональное, высшее, дистанционное, частное, домашнее образование. Приведенное положение может свидетельствовать о том, что в перспективе развития тьюторства в России подобное может произойти и уже происходит в сфере отечественного образования, что отмечается многими отечественными исследователями и педагогами, которые описывают опыт использования тьюторства в школе, высших учебных заведениях, профессиональном, дистанционном образовании, в повышении квалификации работников образования и др.

#### Литература:

Индивидуализация в начальной школе: подходы и технологии  
Томск: Дельтаплан, 2001.

Тьюторство: концепции, технологии, опыт: юбилейный сб. науч. работ, посвященный 10-летию тьюторских конференций. 1996–2005. Томск: М-Принт, 2005.

*Riessman F.* Restructuring Help: A Human Services Paradigm for the 1990-s // *Journal of Community Psychology*. 1990. №18. P. 221–230.

*Riessman F., Gartner A.* Tutoring Helps Those Who Give Those Who Receive // *Educational Leadership*. 1994. P. 58–60.

*Rosher R.* Students Teaching Students. A Handbook for Cross-age Tutoring. 1996.

## **Самопознание личности в процессе рефлексивного освоения метапредметного содержания урока (на примере изучения драмы А.Н. Островского «Гроза» в десятом классе)**

*Белова Светлана Владимировна*, докт. пед. наук, профессор  
Волгоградского государственного социально- педагогического  
университета

Что может быть полезнее, чем  
научиться жить наилучшим для себя  
образом?

*Сомерсет Моэм*

Идея новых образовательных стандартов, связанных с ориентацией на результат образования и на формирование универсальных учебных действий, кажется, уверенно «шагает по стране». Издано огромное количество учебников и методических материалов, разработано и реализовано множество программ курсовой подготовки педагогов, нацеленной на изучение ФГОС. Но, как показывает наш анализ педагогической практики, который мы провели в рамках работы Научно-исследовательского центра гуманитарных образовательных технологий Волгоградского государственного социально-педагогического университета на базе образовательных учреждений Волгоградского региона, Астрахани, Нижегородской области, Калмыкии, Кабардино-Балкарии, Дагестана, вопрос о том, как научить детей учиться, остается для педагогов недостаточно понятным. Многие отмечают, что, при наличии у них обширных теоретических знаний, им недостает практической готовности выходить на метапредметный уровень обучения, ориентируясь на социальное, личностное, познавательное, коммуникативное развитие ребенка. Называются также факторы времени и несовместимости провозглашаемых ориентиров, когда, с одной стороны, нужно подготовить детей к сдаче ЕГЭ, с другой – реализовать идеи системно-деятельностного подхода.

Подобные проблемы, которые связаны с модернизацией российского образования, обнаруживают недопонимание сути образования в его «человеческом измерении». В науке уже наметилась тенденция интегративного подхода к изучению человека, хотя результаты исследований, по замечанию Д.А. Леонтьева, остаются пока разобщенными, когда описываются либо «человек в мире», либо «мир в человеке». По всей видимости, такое «раздвоенное» понимание учителями педагогической (и вообще, человеческой) реальности приводит к тому, что по-прежнему в учебном процессе имеет место формализация знаний и игнорирование живого процесса познания, касающегося внутренних структур самой познающей личности.

Решение новых задач, стоящих перед образованием, требует реализации принципов учета субъективной реальности, контекстности обучения и метапредметности содержания. Учебный предмет и урок должны быть «вписаны» в контекст ребенка и осознаваться им как часть своей жизни. Необходимо предоставлять ученику возможность для самопознания и рефлексии как способности делать предметом внимания, анализа и оценки собственные внутренние процессы, переживания, отношения, способы восприятия и мышления. Лишь в таких условиях урок и предмет становятся «моими». Лишь познавая себя как субъекта собственного образования, ребенок способен осваивать универсальные учебные действия, которые связаны с ценностно-смысловой ориентацией, принятием ответственности за свои результаты, целеполаганием, умением управлять своей интеллектуальной деятельностью, способностью к конструктивному общению и т.п. Все это обеспечивается метапредметностью содержания образования.

Метапредметность выступает как интегративный способ формирования целостной картины мира в сознании личности. Универсальные способы мышления, действий, регуляции своей деятельности, решения проблем в реальных жизненных ситуациях – все это лежит в плоскости метапредметности. Современный урок, какой бы дисциплине он ни был посвящен, уже не может не быть метапредметным. В связи с этим очевидно, что учебный материал требует переорганизации в соответствии с логикой развития базовой деятельности (мыследеятельности), которая надпредметна, надындивидуальна и универсальна. С этой точки зрения возникает необходимость взглянуть на ту или иную дисциплину в ракурсе метапредметов и метапонятий, среди которых могут быть такие, как: «Текст», «Знак», «Диалог», «Конфликт», «Самопознание», «Рефлексия», «Лидерство», «Культура», «Человек», «Жизнь», «Красота», «Движение», «Сила», «Позиция» и др. Вполне понятно, что здесь в центре внимания должно быть не знание «пройденного» и не однозначные ответы, а поиск личностью своей позиции, акты мышления и спонтанное действие, рефлексия своего восприятия и проживания урока.

В качестве примера, иллюстрирующего наше видение проблемы личностного развития школьника в контексте метапредметности урока, приведем разработку урока литературы, который был проведен автором в 10-ом классе гимназии № 2 г. Астрахани в рамках семинара для педагогов по теме «Гуманитарные образовательные технологии».

Урок проводился в незнакомом классе. С учетом этого учителю важно было обратить внимание старшеклассников на осознанность их действий. Ситуация их встречи с незнакомым учителем содержала в себе задачи, связанные с контактом, пониманием, отношением учителя и детей друг к другу. Необходимо было найти ту деятельность, которая могла бы снять

целью ряд противоречий, объективно существующих в подобных ситуациях, и которая позволяла бы удерживаться на уровне решения гуманитарных проблем, в частности, проблемы самопознания и опыта рефлексии. Урок проводился на материале драмы А.Н. Островского «Гроза». Учитель предложил старшеклассникам цель: изучение содержания драмы в контексте изучения самих себя. Также предложил, с учетом данной цели, поискать свое название урока. «Тема *моего* урока» – так была обозначена основная линия поиска: старшеклассникам была поставлена задача найти «своего» Островского, «свою» мысль-идею, высказанную писателем в драме и отзывающуюся в них.

Структура урока представляла собой систему ситуаций, которые позволяли удерживать две сферы: литературную (содержание и проблематика драмы, герои, конфликт, художественные особенности) и личностную (самопознание, саморефлексия, позиция на уроке).

1. *Знакомство. Зачем мы здесь? Цель урока.* В начале урока учитель, после короткого знакомства, предложил старшеклассникам определить их внутреннюю готовность к ситуации встречи с незнакомым учителем и ситуации урока. Желающие могли оценить свое состояние на данный момент и отметить в так называемых «Рефлексивных картах» свое телесное, душевное и умственное состояние: «Мое ощущение...», «Моя эмоция...», «Моя мысль...». Такое начало урока связано с необходимостью постановки школьников в позицию субъектов собственного образования и с возможностью рефлексивного освоения своего отношения к ситуации.

2. *Что есть литература? Язык литературного произведения.* Следующая часть урока требовала «сложения» знаний в области литературы и изучаемого произведения. Здесь важнее не вопрос о том, кто знает или не знает что-либо, а о том, что мы «сообща» можем вспомнить, что понимаем, чтобы в этом пространстве нашего «общего» знания развернуть более важную деятельность, связанную с развитием художественного мышления, с коммуникативными процессами, с развитием рефлексивной сферы. Старшеклассникам были предложено обсудить вопросы:

Урок литературы – что он для вас?

Можно ли такие суждения отнести к проблемам изучения литературы: «нравится – не нравится» произведение, «правильно – неправильно» написал автор?

Как вы различаете литературоведческий анализ и разбор сюжета с точки зрения житейских ситуаций?

Драма А.Н. Островского «Гроза». Какое место она занимает среди прочитанных вами книг? Ваше суждение о ней.

3. *«Гроза». Кто и как ее читает? Насколько драма современна сегодня?* Ученикам было предложено прочитать и прокомментировать отзы-

вы о «Грозе», приведенные в Интернете. Вот в каком ракурсе обсуждают читатели художественное произведение:

**Никифор:** «Книга просто клевая».

**Кейт:** «Ох, мне тоже понравилось очень. Только кажется, что самоубийство Катерины было все же не единственным выходом. Хотя, может и не права. Но я бы так не поступила».

**Катерина:** «Довольно-таки неплохо, есть над чем задуматься, а вообще виноват муж Катерины – он просто тряпка и маменькин сынок, а не мужчина! Да если бы он ее любил (несмотря на то, что она его не любила), он бы никогда не допустил всего этого...»

**Хельга:** «Мне кажется, что в пьесе “Гроза” хорошо передана только социальная сторона вопроса, тогда как образ Катерины как персонажа раскрыт плохо. Если быт и нравы купеческого общества переданы просто превосходно, то как таковой любви, особенно со стороны Бориса, почти не чувствуется. Поэтому произведение понравится не каждому; на мой взгляд, оно слишком приторное и ненастоящее».

**Elizaveta\_lshkobano:** «Образ Бориса не понятен. Создалось впечатление, что ему дороже свобода, отношения с Катериной были построены на физических соображениях».

**Аноним:** «Хочу сказать, что, если бы Катерина действительно была глубоко верующим человеком, то, во-первых, она не изменила бы своему мужу, во-вторых, не покончила бы жизнь самоубийством. То, что она думала, что после этого попадет в рай, ужасная ошибка! Не могу согласиться с тем, что она была сильным человеком, ведь сильные люди держатся до конца!»

**Pleasure:** «Мне она в чем-то понравилась, а в чем-то и нет. Думаю, Катерина слабый человек, вроде верующая, а так легко сдалась, она слишком зациклена на всем этом старом жизненном укладе, на всей этой правильности, честности, верности, и т.д. Я бы в такой остановке да с таким мужем уже бы давно его бросила и не стала бы терпеть всего этого издевательства, унижений и оскорблений. Катерина чем-то напоминает мне себя, бывают такие моменты, что думаешь: так поступать плохо, неприлично, а потом думаешь да пофиг на все, нам другой жизни не будет дано. Борис этот, как какой-то засранец, свалил, бросил любимую девушку, хотя вот-вот с ума по ней сходил, он до конца не понимал ее, а она в то время была, по моему мнению, слишком самокритичной. Свекровь ее напоминает мне одну знакомую вредную старушку, которая других ни во что не ставит, командирша, лишь бы ее только слушали, но ведь хочет как лучше, по старинке, ну вот куда она лезет? Они бы и сами разобрались, да и сын стал не пойми кем, не самостоятельный ни в чем, б-ка. А главная героиня, чтобы избежать всех этих угрызений совести, не находит другого выхода, значит не так уж хотелось ей жить! Но это мое мнение, и не забывайте, у каждого оно свое, в общем, я бы ее подредактировала, изменила бы серединку и чуть-чуть концовку, ну не всем же нравится драмы или хэппи-энды, но тем-то она и запомнилась!»

Учитель и ученики в ходе беседы пришли к выводу, что в данных отзывах рассматривается не литературное произведение как особый продукт искусства, а житейские ситуации, выхваченные из контекста целостной художественной картины, нарисованной писателем. Ученикам было дано задание сравнить эти отзывы с оценкой драмы критиками:

**Дружинин А.В.** Литературная критика. М., 1983. С. 289: «Дифирамбические похвалы таланту Островского, когда-то полезные, как противодействие пристрастным критикам, уже более не могут иметь значения... и теперь при появлении каждого нового труда Островского никто не бросится с яростью перед ним на колени, но и никто не пойдет к нему с преднамеренным, непочтительным порицанием».

А. Пальховский: Через четыре дня после премьеры в Малом театре его статью уже опубликовал «Московский вестник»: «Гроза» – драма только по названию, в сущности же это сатира, направленная против двух страшнейших зол, глубоко вкоренившихся в “темном царстве” – против семейного деспотизма и мистицизма».

И.С. Тургенев возражает А.А. Фету, которому «Гроза» не понравилась: «Фет! Помилосердствуйте! Где было Ваше чутье, Ваше понимание поэзии, когда Вы не признали в “Грозе” (Островский читал ее у меня вчера) удивительнейшее, великолепнейшее произведение русского, могучего, вполне овладевшего собою таланта? Где Вы нашли тут мелодраму, французские замашки, неестественность? Я решительно ничего не понимаю – и в первый раз гляжу на Вас с недоумением. Аллах! Какое затмение нашло на Вас?»

Л.Н. Толстой в письме к Фету: «“Гроза” Островского есть, по-моему, плачевное сочинение, а будет иметь успех. Не Островский и не Тургенев виноваты, а время».

*5. Личностное восприятие произведения и поиск «своей» темы урока.* Следующий этап урока был связан с пониманием старшеклассниками того, как они воспринимают драму и насколько «пропускают через себя». Учитель поставил задачу найти «свою» идею (тему), затронутую в пьесе. Вспросы учителя к учащимся:

Какая проблема, на ваш взгляд, стоит в самом центре пьесы?

Зачем А.Н. Островскому понадобилось столько много персонажей в пьесе?

Портреты каких человеческих характеров стоят за приведенными ниже фразами?

«Одно слово: воин!»

«Ханжа, сударь! Нищих оделяет, а домашних заела совсем».

«Только б мне, сударь, перпету-мобиль найти!»

«Да как же я могу, маменька, вас послушаться!»

«Мать стара, глупа; ну, а вы, молодые люди, умные, не должны с нас, дураков, взыскивать».

«Да я об тебе и говорить не хотела; а так, к слову пришлось».

«Вот видишь ты, вот всегда мне за тебя достается от маменьки! Вот жизнь-то моя какая!»

«Я говорю, отчего люди не летают так, как птицы?»

«А какие сны мне снились, Варенька!»

«И все судьбы у них, в ихних странах, тоже все несправедные... А то есть еще земля, где все люди с песьими головами».

«А это вы важную штуку придумали, в садовую калитку лазить. Оно для нашего брата очинно способна».

«Да постыл он мне, постыл, ласка-то его мне хуже побоев».

Как назвали бы «свой» урок? Выберите из списка цитат ту, которая заслуживает вашего внимания и которая может быть взята как ваше название урока. Какая проблема человеческой жизни стоит за каждой из приведенных ниже фраз?

«Эх, кабы сила!»

«Как страшно в потемках!»

«Уж так тяжело, так тяжело, что умереть легче!»

«Возьми меня с собой отсюда!»

«Вот и поплакали вместе».

«Ничего мне не надо, ничего мне не мило».

«А чего жду – и не знаю».

После обсуждения ответов на вопросы учитель предложил обратиться к «Рефлексивной карте» и описать в нескольких словах свое впечатление о пережитом на уроке («Что это было?»). Ниже приведены некоторые ответы учащихся:

«Сегодняшний урок изменил мое мировоззрение»;

«Это был урок понимания себя»;

«Для меня этот урок был путешествием в мир людей»;

«Ухожу с ощущением уверенности в себе»;

«Появилось желание перечитать пьесу»;

«Многое понял, многое осознал»;

«Билет в жизнь»;

«Таких уроков у меня еще не было! Я в восторге!»;

«Я не знал, что литература – это обо мне»;

«Посмотрела на литературу с новой точки зрения»;

«Вы помогли мне разобраться в себе!» и т.п.

Необходимо заметить, что учитель в течение всего урока обращал внимание на спонтанные реакции школьников и некоторые нюансы общения. Обращенность к данным моментам представляла собой включение опыта рефлексивного сознания в содержание образовательного процесса. Так, например, приглашая старшеклассников к диалогу и задавая вопросы, учитель замечал их нерешительность, молчание и обращал внимание на «подтекст» такого «молчаливого текста», в котором отражается позиция ученика. Задачи, которые ставятся в таких случаях, – это задачи «навырост»: школьники учатся отслеживать собственные состояния, осознавать свое восприятие того или иного объекта, видеть свою позицию, выявлять причинно-следственные связи своих поступков и действий. Метапредметность, в самом широком плане, здесь проявляется в теме, которая может быть «сквозной» на каждом уроке и в процессе изучения любого предмета, – «Я и моя жизнь».

## **Подготовка к научно-исследовательской деятельности старшеклассников, ориентированных на педагогический вуз**

*Бережная Л.И., Диканова Е.Г.* канд. пед. наук, доценты  
Михайловского филиала Волгоградского государственного  
социально-педагогического университета

В современных условиях одним из направлений в высшем педагогическом образовании является развитие умений студентов осуществлять научно-исследовательскую деятельность. Учебно-исследовательская работа в школах со старшеклассниками, готовящимися к поступлению в педагогические вузы, в значительной степени готовит их к научно-исследовательской работе – обязательной составляющей профессиональной подготовки в высшей школе. Педагогический вуз готовит студентов к практической работе. Современный учитель, чтобы быть успешным практиком, должен уметь осмысливать собственную деятельность с научных позиций.

Согласно государственным образовательным стандартам, бакалавр по направлению 050100 «Педагогическое образование» должен решать следующие *педагогические задачи* в области научно исследовательской деятельности:

анализ, систематизация и использование информации по актуальным проблемам науки и образования;

разработка современных педагогических технологий с учетом особенностей образовательного процесса, задач воспитания, обучения и развития личности;

проведение экспериментов по использованию новых форм учебной и воспитательной деятельности, анализ результатов.

Выполнение курсовых и выпускных квалификационных работ является видом самостоятельной научно-исследовательской работы студентов. Например, государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по специальности «Физическая культура» предусмотрено выполнение курсовых работ по «Педагогике», «Психологии», «Теории и методике физического воспитания» и выпускной квалификационной работы по «Теории и методике физического воспитания». В связи с этим подготовка студенческих научно-исследовательских работ превращается в средство качественной подготовки будущего учителя физической культуры. Студенты должны овладеть основными методами научно-педагогических исследований, научиться обрабатывать полученные результаты, оформлять итоги работы и защищать ее перед комиссией.



Опыт руководства курсовыми и выпускными квалификационными работами показывает, что многие студенты испытывают затруднения при их написании. Мы предлагаем нашим студентам методические рекомендации, которые помогают:

- правильно выбрать тему работы;
- обосновать актуальность исследования;
- определить структуру работы;
- выделить ключевые понятия по теме исследования;
- организовать и провести исследование;
- оформить текст работы;
- представить работу на обсуждение;
- рационально воспользоваться помощью научного руководителя.

Содержание *курсовой работы* сводится к изложению уровня разработанности какой-либо проблемы по данному курсу (дисциплине) с привлечением к анализу дополнительных литературных источников помимо учебника. Курсовые работы могут быть теоретическими, эмпирическими, конструкторскими, экспериментальными (*Методические... 2010*). *Теоретические* (реферативные) курсовые работы выполняются на основе анализа литературных источников по выбранной теме. *Эмпирические* работы выполняются на основе изучения и обобщения передового опыта педагогов-новаторов в области физической культуры и спорта. *Конструкторские* работы связаны с изобретательской работой студентов и представляют техническое описание, обоснование и назначение новых конструкций, тренажеров, комплексов наглядных пособий, программ для компьютеров. *Экспериментальные* курсовые работы построены с учетом обоснованной постановки и проведения экспериментов в области физической культуры и спорта (*Б.А. Ашмарин 1978; Ю.Д. Железняк, П.К. Петров 2009*).

Проектная или научно-исследовательская работа по специальности выполняется в рамках *выпускной квалификационной работы (ВКР)*, содержание которой подтверждает готовность дипломника к практической деятельности. В работе выпускник должен показать умение самостоятельно ставить задачи, определять варианты их решения, используя для этого адекватные методы исследования, анализировать полученные данные и обобщать их, делать выводы, оформлять текст работы и иллюстрации к нему. Как правило, тема ВКР является продолжением курсовой работы. Студенту предоставляется право выбора темы ВКР, но он может предложить свою тему с необходимым обоснованием целесообразности ее разработки. Закрепление за студентом темы курсовой и ВКР осуществляется по его личному заявлению и после обсуждения на кафедре оформляется приказом по вузу. Процесс подготовки курсовой и ВКР условно можно представить как выполнение заранее запланированных действий.

Одна из сложных и наиболее ответственных задач, от правильного решения которой в значительной степени зависит успех работы в целом, – это *выбор темы*. Студент выбирает тему, соответствующую его интересам. Тема может быть приближена к проблематике ранее выполненных исследований, с использованием новых, более совершенных методов. Правильному выбору темы, ее успешному выполнению способствует наличие соответствующей материально-технической и экспериментальной базы для проведения исследования. Основу такой базы составляет, прежде всего, необходимая литература по теме, научно-исследовательская аппаратура, компьютеры, место проведения исследования и соответствующий контингент испытуемых. После того, как выбрана и согласована с научным руководителем тема работы, составляется календарный план-задание, в котором определяются сроки выполнения этапов курсовой работы. План облегчает контроль за ходом выполнения исследования и помогает студенту самостоятельно и осознанно выполнять работу.

Одним из важнейших критериев правильности ее выбора является *актуальность*. Признаками актуальности могут быть следующие: а) общий интерес со стороны ученых, педагогов и тренеров к проблеме; б) наличие потребности практики обучения, воспитания и тренировки в разработке вопроса на данном этапе; в) необходимость разработки темы в связи с местными климатическими и другими условиями. На современном этапе весьма актуальны исследования, связанные с оздоровительными, образовательными и воспитательными воздействиями средств физической культуры и спорта, в том числе, новых, нетрадиционных физкультурно-спортивных видов на различные категории занимающихся (по возрасту, полу, образу жизни, учебной деятельности).

Работа должна содержать *элементы новизны* и выявить общенаучную и специальную подготовленность студента, его эрудицию, исследовательские навыки, умение мыслить и увязывать теоретические знания с практикой.

В ВКР должна быть решена одна из *практических задач* с применением всей совокупности знаний, полученных студентом в данном вузе. За принятие в дипломной работе решения и за правильность всех данных отвечает студент – автор ВКР. Решение задачи не предполагает ее практической реализации, это может быть лишь проект. Возможность практической реализации оценивает экзаменационная комиссия.

Разработка *методологического аппарата* начинается с определения объекта и предмета исследования. Объект познания – это часть действительности, на которую направлена познавательная и практическая активность исследователя. Для исследовательских работ по теории и методике физического воспитания объектом исследования в общем плане выступает

процесс обучения и воспитания людей средствами физической культуры и спорта. Основным объектом научно-педагогического исследования могут быть процессы, развивающиеся в детском саду, общеобразовательной школе, ДЮСШ, среднем профессиональном учебном заведении, вузе. Объектом исследования в сфере физической культуры является учебно-воспитательный процесс в общеобразовательной школе, учебно-организационный процесс в вузе, учебно-тренировочный процесс в ДЮСШ (Б.А. Ашмарин 1978; Ю.Д. Железняк, П.К. Петров 2009). Предмет исследования – это отдельные части объекта, какие-либо свойства, процессы. В этом смысле у какого-либо объекта существует множество сторон рассмотрения предметов исследования. Определяя предмет, исследователь фиксирует то, что он хочет узнать, в объекте исследования. Предмет обозначает определенный аспект рассмотрения объекта и в то же время – его определенную сторону или часть.

Исходя из названия исследовательской работы, ее объекта и предмета, можно приступить к определению *цели и задач исследования*. Цель исследования – представление о результате, о том, что должно быть достигнуто в итоге работы, – устанавливается на основе сформулированной проблемы, объекта и предмета исследования, формулируется кратко и предельно точно, в смысловом отношении выражая то основное, что намеревается сделать исследователь, к какому конечному результату он стремится. Целью исследований в рамках курсовых и выпускных квалификационных работ может быть разработка средств и методик обучения, тренировки, воспитание качеств личности, развитие физических качеств, форм и методов физического воспитания в школе, ДЮСШ, в различных возрастных группах, а также содержание обучения, путей и средств совершенствования управления учебно-тренировочным и воспитательным процессом. Определив цель работы, можно сформулировать задачи, которые необходимо решить в ходе исследования. Задачи должны дать представление о том, что нужно сделать, чтобы цель была достигнута. Задач может быть две-три или четыре. Задачи должны быть сформулированы четко и лаконично. Как правило, каждая задача начинает формулироваться со слов: «изучить», «выявить», «разработать», «установить», «обосновать», «определить» и т.п.

Например, цель работы может быть заявлена так: «Выявить эффективные средства обучения технике ведения мяча в футболе на начальном этапе учебно-тренировочного процесса». Конкретизация цели в задачах исследования выглядит следующим образом:

«1. Ознакомиться с историей развития и местом футбола в физическом воспитании учащихся.

2. Изучить особенности формирования технического мастерства юных футболистов.

3. Рассмотреть средства и методы формирования технического мастерства юных футболистов.

4. Подобрать наиболее эффективные средства для обучения ведению мяча начинающими футболистами».

Исследовательская работа фокусируется на проверке *гипотезы* – научного предположения, требующего проверки на опыте и теоретического обоснования, подтверждения. Гипотеза является общим проектом достижения цели исследования, существенным моментом в стратегии решения научной проблемы. Источниками разработки гипотезы могут быть обобщение педагогического опыта, анализ существующих научных фактов и дальнейшее развитие научных теорий. Любая гипотеза должна рассматриваться как отправная точка для исследований, которая может подтвердиться или не подтвердиться. Общим для гипотез является то, что все они строятся и проверяются на основе большого объема фактического материала. В нашем случае гипотеза может быть примерно следующей: «Применение упражнений игрового характера и эстафет в учебно-тренировочных занятиях с акцентированием на технику выполнения движений позволит существенно улучшить процесс обучения ведению мяча в футболе» (Е.В. Бережнова 1999).

В исследованиях, проводимых по физическому воспитанию и спорту, широкое применение находят различные методы научного познания. Основным ориентиром для выбора *методов исследования* должны служить его задачи. Именно задачи и вопросы, поставленные перед работой, определяют способы их решения, а стало быть, и выбор соответствующих методов. В практике проведения исследований, направленных на решение задач теории и методики физического воспитания, наибольшее распространение получили следующие методы: анализ научно-методической литературы, документальных и архивных материалов; педагогическое наблюдение; беседа, интервью и анкетирование; контрольные испытания; хронометрирование; экспертное оценивание; эксперимент; математическая обработка результатов.

Проведение педагогического эксперимента представляет наибольшую сложность. Чаще всего применяется сравнительный эксперимент. В экспериментальной группе обучение или тренировка проводится с применением предлагаемых авторами методик, а в другой – контрольной – по общепринятой или иной, чем в экспериментальной. При подведении итогов проводится математическая обработка результатов, полученные данные представляются в графической форме, делаются выводы по результатам исследования.

Литература:

*Ашмарин Б.А.* Теория и методика педагогических исследований в физическом воспитании. М.: Физ. культура и спорт, 1978. 223 с.

*Бережнова Е.В.* Требования к курсовым и дипломным работам по педагогике. М.: Пед. о-во России, 1999. 48 с.

*Железняк Ю.Д., Петров П.К.* Основы научно-методической деятельности в физической культуре и спорте. М.: Академия, 2009. 272 с.

Методические рекомендации по выполнению курсовой работы по педагогике / сост. И.А. Макарова. Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2010. 38 с.

### **Научно-исследовательская деятельность в вузах США: состояние, особенности, перспективы**

*Беспалова Ольга Ивановна*, доцент Михайловского филиала  
Волгоградского государственного социально-педагогического  
университета

Современный этап развития отечественного образования характеризуется интеграционными процессами, призванными максимально сблизить его с системами образования стран Западной Европы и США, экономики которых выступают в роли фактора, стимулирующего инновационные процессы в нашей стране, в том числе в области высшего образования. Интеллектуально ориентированные старшеклассники современных школ, знакомые с системой учебно-исследовательской работы, открыто обсуждают возможности получения высшего образования за рубежом. Представленные в статье материалы дают возможность сориентироваться в том, каковы требования к характеру научно-исследовательской деятельности в вузах США и к чему следует быть готовым будущим студентам американских вузов.

В последнее время в правительственных кругах обсуждаются пути и методы развития «экономики, построенной на знаниях» в условиях российской действительности. Как известно, данный термин используется в сфере образования для обозначения идеологии, ориентированной на интеграцию образования, науки и производства. Характер данной интеграции определяет масштабы и быстроту формирования и наращивания научного и образовательного потенциала, которые неразрывно вплетены в экономику страны и в своем единстве определяют уровень научно-технического развития. Этот уровень, в свою очередь, определяется состоянием и мас-

штабами научных исследований и разработок, быстротой их внедрения, эффективностью методов управления и подготовки высококвалифицированных кадров. В этом отношении интересен опыт США, когда в условиях нынешнего финансового кризиса продолжает увеличивать объем проводимых исследований.

В настоящей статье дается аспектный анализ исследовательской деятельности в вузах США: выделяются основные типы высших учебных заведений, особенности организации исследований, дается общая характеристика современных тенденций в развитии американского высшего образования.

В настоящее время система высшего образования США разнообразна и неоднородна по структуре и по содержанию в силу особенностей исторического развития. Высшие учебные заведения распределяются:

по способу финансирования (государственный и частный сектор);

по виду предоставляемых образовательных услуг (некоммерческие учебные заведения, созданные с целью предоставления образования, и коммерческие, созданные учредителями с целью получения ими от образовательной деятельности еще и финансовой прибыли);

по уровням образования (младшие двухгодичные колледжи, предоставляющие общеобразовательный уровень, старшие четырехгодичные колледжи, осуществляющие общую и специальную подготовку; университеты, присваивающие профессиональную квалификацию, академическую и научную степени);

по направлениям подготовки (исследовательские и неисследовательские).

Так, во второй половине XX в. в США начали интенсивно развивать исследовательские университеты – высшие учебные заведения, создающие на своих территориях научные парки и поддерживающие процесс интеграции образования, науки и бизнеса. На развитие исследовательских университетов повлияли преимущественно два фактора: господствующие в обществе производственные отношения и государственная политика в области образования.

Согласно модели, интегрирующей образование, науку и производство, частному сектору – крупным корпорациям, мелким и средним фирмам – отводилась роль инициаторов внедрения научных достижений в практику. С одной стороны, они, вкладывая собственные средства в финансирование гражданских научных и экспериментальных работ и осваивая средства, выделяемые на прикладные исследования и разработки, которые приводят к быстрой окупаемости, формировали производственные отношения. С другой стороны, неспособность частного сектора вкладывать ресурсы в науку в силу долгосрочности результатов и риска капиталовложений в

теоретическую науку стимулировала государство на финансовую поддержку фундаментальной науки, к части которой относятся высокоприоритетные научные программы, имеющее важное общенациональное значение и, прежде всего, важное для перспективного развития экономики США. Это программы в таких отраслях, как здравоохранение, оборона, исследование и освоение космоса.

Таким образом, определилась четкая тенденция централизованной политики государства в руководстве исследованиями и разработками, включая их прогнозирование, планирование, координацию и стимулирование. Основными исполнителями научно-теоретических работ стали именно исследовательские университеты, которые по своему институциональному характеру стоят ближе к государству, чем к частным фирмам.

К 1970-м гг. XX в. в США сложилось прочное сочленение между звеньями единой инновационной системы: государственные организации выполняли функции заказчиков и финансистов фундаментальных исследований и некоторой части гражданских прикладных и экспериментальных работ; промышленность исполняла государственные заказы по созданию военной и отчасти гражданской продукции и на основе самофинансирования разрабатывала преобладающую часть продукции гражданского производственного и личного потребления; высшие учебные заведения с помощью государственных субсидий развивали теоретическую науку, осуществляя подготовку и для науки, и для экономики в целом.

На сегодняшний день исследовательские университеты являются носителями передовых знаний и технологий, представляя собой основную форму интеграции образования, науки и бизнеса. Данный тип вузов имеет постоянную и расширенную поддержку со стороны государства, а также обладает высококвалифицированным преподавательским составом. Важной особенностью исследовательского университета является то, что традиционная функция, заключающаяся в подготовке специалистов и проведении фундаментальных исследований, дополняется функцией коммерциализации научных результатов и передачи новых технологий в промышленность и бизнес.

Как уже отмечалось, в условиях финансового кризиса исследовательские университеты в США продолжают наращивать объем проводимых исследований, благодаря широкому распространению в финансировании научных разработок и учебного процесса внутриуниверситетских фондов (эндаументов). Эндаумент – «это часть активов неприбыльной организации, которые инвестированы, и за счет этого создается постоянный источник финансирования общественно полезной деятельности» (Г.Д. Дмитриев 2005. С. 135). В российском понимании эндаумент – «это целевой капитал и использование дохода от целевого капитала, которые

могут осуществляться в целях использования в сфере образования, науки, здравоохранения, культуры, физической культуры и спорта» (*Исследовательские... 2009*). Целевой капитал некоммерческой организации формируется и пополняется за счет денежных средств на основании договоров пожертвования или завещаний (*Федеральный... 2006*). Это дары, пожертвования частных лиц, финансовые вклады фирм и корпораций. Эндаументы в университетах США бывают различных видов: на исследования, на академическую инфраструктуру и общественные услуги, на поддержку студентов, профессорские (*Г.Д. Дмитриев 2005. С. 145–154*).

Важно отметить, что требования к профессорско-преподавательскому составу в исследовательских университетах очень высоки. Профессорско-преподавательский состав в них является одним из наиболее квалифицированных в мире, т.к. именно в этих университетах сосредоточена большая часть американских исследований и разработок. Деятельность профессорско-преподавательского коллектива отличается высокой мобильностью как внутри системы вузов, так и в международном масштабе. Состав персонала американской высшей школы отличается значительной частью представителей иностранного происхождения, которая постепенно увеличивается. Основными регионами происхождения иностранных преподавателей являются Индия, Китай, Великобритания. Преподавательской деятельностью в вузах США занимаются также многие представители Тайваня, Германии, Южной Кореи, Греции и Японии. Таким образом, привлечение в университеты высококвалифицированных кадров из-за рубежа является тенденцией, отражающей политику интернационализации высшей школы.

Данная тенденция касается не только обмена преподавательским составом, но и студентами. США на сегодняшний день – лидер по обучению иностранных студентов, которые прибывают главным образом из Китая, Индии, Северной Кореи и Тайваня. Существуют специализированные программы, поддерживающие академическую мобильность, и, следовательно, мобильность исследований.

На основании изложенного выше можно сделать определенные выводы. Положение США на мировой арене определяется научным и образовательным потенциалом, формирование которого происходит в высших учебных заведениях США. Исследовательские университеты являются тем типом американских вузов, которые обеспечивают его наращивание, благодаря интеграции образования, науки и производства при финансовой поддержке государства. Характерной чертой исследовательских университетов является концентрация высококвалифицированного преподавательского состава, развитие которого осуществляется посредством академической мобильности. Интернационализацию, таким образом, можно также



считать современной тенденцией развития высшей школы, обеспечивающей мобильность исследований.

Литература:

Дмитриев Г.Д. Анатомия американского университета. М.: Нар. образование, 2005. 224 с.

Исследовательские университеты США: механизм интеграции науки и образования / Под ред. В.Б. Супяна. М.: Магистр, 2009. 399 с.

Федеральный закон от 30.12.2006 г. «О порядке формирования и использования целевого капитала некоммерческих организаций».

### **Этого не может быть... В этом что-то есть... Да это уже всем известно (о мобильных телефонах в школе)**

*Бурывчев Борис Геннадьевич, учитель физики СОШ № 1  
г. Котово Волгоградской области*

*1. Для хороших идей казематы в моей голове всегда открыты (Виктор Губарев).*

Любая дорога начинается с первого шага. Любая деятельность начинается с идеи. В идее должно быть ключевое слово. В этом году в нашей школе (СОШ № 1 г. Котово) при проведении традиционного месячника физики этим словом была – «мобилизация».

*Авторские мысли вслух. Я отношусь к поколению первоклассников набора 1968 года. Это был год, когда учащимся, только севшим за парты, было официально разрешено писать шариковыми ручками. До этого ими вообще запрещалось пользоваться на учебных занятиях, затем было разрешено писать только в старших классах, когда почерк уже сформировался. Учителя начальных классов считали, что раз шариковой ручкой невозможно писать «с нажимом», то и хорошего почерка не будет. Время не стоит на месте, и в начале 70-х школы, как известно, переходят на шариковые ручки, находя в их использовании определенные плюсы (быстрота письма, возможность писать на любой бумаге и т.д.) Но сколько было потрачено сил, сломано копий...*

*По моему мнению, подобная ситуация сейчас происходит с мобильными телефонами. Задайте вопрос педагогам о пользе и вреде мобильного для учащихся, прочитайте локальные акты, регламентирующие вопросы использования мобильных телефонов в школе. Чаще всего вы встретите следующую реакцию: «запретить», «наказать». Причины: источник списывания, негативное влияние на здоровье обучающегося, возможность*

*фото- и видеосъемки без согласия окружающих, ответы на звонки в неподходящее время, прослушивание музыки через наушники во время объяснения темы урока учителем, отправка и получение sms-сообщения и т.д. Но все это относится к культуре использования технического средства, которое, конечно же, должно подчиняться общепринятым правилам.*

Так не пора ли объявить мобилизацию! В ответ – учительское: «этого не может быть»...

*2. Эффект соленого огурца – это когда свежий огурец не хотел становиться соленым, но его положили в банку с рассолом, и через некоторое время он, вопреки своим желаниям, все равно просолился.*

Проведя социологический опрос среди педагогического коллектива и обучающихся, инициативная группа, в которую вошли старшекласники, активно пользующиеся сотовой связью, начали акцию по массовой агитации «Даешь мобильным телефонам дорогу в образовательный процесс».

Каждому учащемуся 7–11 классов при проведении месячника физики в 2013 г. было необходимо выполнить три вида заданий: подготовить сообщение о возможностях мобильного телефона, написать эссе «История моей мобилизации», подготовить фотоколлаж «Я и мобильник».

***Авторские мысли вслух.** Возможно, что в конце 90-х – начале двухтысячных запрет на использование мобильных телефонов в учебном процессе был обоснован. Но сегодня в руках учащегося не просто средство связи абонента с абонентом и устройство для развлечения, с его точки зрения, а мощнейший инструмент для обработки и управления информацией. Поэтому его не запрещать нужно, а методически грамотно включать в образовательный процесс.*

*Неоспоримым плюсом наличия мобильного телефона у обучающегося является повышение уровня его личной безопасности и защищенности. Возможность быстрой сотовой связи между педагогом, ребенком и его родителями открывает возможность для быстрого реагирования в критических ситуациях, создает возможность всем участникам воспитательно-образовательного процесса (взрослым и детям) принятия совместных адекватных решений сложных педагогических задач.*

*В учебном процессе можно использовать такие функции мобильного телефона, как часы, будильник, календарь, органайзер, калькулятор, конвертер валют, секундомер, игры, поддержка Java (J2ME), радиоприемник, MP3-плеер, диктофон, GPS, цифровой фотоаппарат, цифровая видеочкамера (смотри камерфон), QWERTY-клавиатура, фонарик.*

*При изложении учителем лекционного материала обучающийся может воспользоваться диктофоном, видео- и фотосъемкой, что впоследствии даст ему возможность неоднократно возвращаться к лекци-*

онному материалу. Калькулятор и быстрый доступ к справочному материалу оптимизирует процесс решения задач. При помощи приложения Bluetooth можно сбрасывать на компьютер учителя результаты выполнения тестовых заданий, отчеты по лабораторным работам. Стали появляться и более сложные приложения, в том числе математические, позволяющие быстро построить графики и решать сложные уравнения.

На данный момент школа не может предложить буквально каждому учащемуся на любом уроке компьютер с выходом в Интернет. Мобильный телефон с доступом к информационным и сервисным услугам сети Интернет делает его уникальным и доступным.

На мой взгляд, использование мобильных телефонов решает ряд задач, а именно: расширение возможностей внеклассной деятельности (обучающийся имеет доступ к сети Интернет, но при этом не связан с компьютером, который находится в школьном кабинете или дома); возможность обучения в любой момент, в любом месте; реализация деятельностного подхода (обучающийся самостоятельно выполняет поставленные перед ним задачи, но при этом в любой момент может вступить в диалог, поучаствовать в обсуждении общих проблем, провести опрос); метапредметность (развитие исследовательских и проектных умений, ИКТ-компетентности).

Информационную акцию продолжает школьная «Неделя мобилизации». Вывешивается стендовая информация, раскрывающая разные стороны, возможности мобильного телефона. Каждый день проводится конкурсная программа:

Понедельник. Первый конкурс «Позвони мне, позвони...» (быстрота дозвона).

Вторник. Второй конкурс «Я Вам пишу, чего же боле» (быстрота написания sms).

Среда. Третий конкурс «Раз-два-три на носочки» (быстрота арифметических вычислений).

Четверг. Четвертый конкурс «Принеси старый мобильник и выиграй приз» (физкультминутка).

Пятница. 12 апреля «Запуск мобильника в космос».

Завершается неделя традиционным интеллектуальным турниром юных физиков-экспериментаторов школьного городского округа «Вслед за Эдисоном». В первом туре на скорость нужно было ввести номер и позвонить по нему члену жюри, послать sms-сообщение заданного ведущим далеко не простого содержания, провести арифметические действия с использованием калькулятора мобильника, выполнить лабораторную работу со встроенным в телефон секундомером. Второй и третий этапы продемонстрировали возможности поиска информации в сети интернет, когда

членам команд требовалось найти необходимые для решения задач параметры в поисковой системе, скопировать музыкальные, видео- и фотофайлы. Четвертый тур продемонстрировал, насколько хорошо знают лучшие физики района историю развития мобильной связи. Весьма эмоциональным стал заключительный этап, в напряженной борьбе выявивший победителя: команды соревновались в умении разборки сотового телефона.

И вот когда, как учителю казалось, все закончилось, и он полон чувства самоудовлетворения, к нему подходит учащийся со словами: «В этом что-то есть...». И он хочет досконально разобраться в теме «Мобилизация и образование» и желает выполнить проектную работу!

*Авторские мысли вслух.* Мне хочется верить, что в ближайшее время все участники образовательного процесса на вопрос «Что вам известно об использовании мобильных телефонов в школе?» ответят: «Да, это уже всем известно!..»

### **Крепкая семья – сильная Россия (проектная заявка)**

*Вихлянцева Наталья Владимировна, Кириченко Дарья Сергеевна, Зубкова Анастасия Вячеславовна, Дундукова Татьяна Дмитриевна, Михайловский институт (филиал) Волгоградского государственного социально-педагогического университета. Научные руководители:*

*Д.А. Ершов, канд. пед. наук; М.А. Желудков, канд. пед. наук*

Данный социально-педагогический проект предназначен для утверждения традиционных семейных ценностей в условиях малого города путем пропаганды и информационно-просветительской деятельности, проведения разноплановых мероприятий, созвучных тематике проекта, касающихся семейного воспитания в молодежной среде.

**Цель проекта:** способствовать утверждению традиционных семейных ценностей посредством организации системы просвещения и информационной поддержки молодежи по вопросам семейного воспитания в условиях поликультурного социума малого города.

**Задачи проекта:**

создание информационной инфраструктуры, направленной на информационное сопровождение и поддержку проектной деятельности в молодежной среде;

подготовка волонтеров для реализации системы мероприятий по просвещению молодежи в сфере семейного воспитания, традиционных семейных ценностей;

содействие формированию у представителей целевых групп ценностей, связанных с семьей, нравственных качеств личности посредством системы разноплановых мероприятий, проводимых волонтерами;

создание системы просвещения молодежи и родителей в сфере семейного воспитания и семейных ценностей.

Реализации проекта осуществляется по **четырем направлениям**: 1) информационно-просветительская деятельность; 2) волонтерское движение; 3) научно-исследовательская деятельность; 4) учебно-воспитательная деятельность.

1. *Информационно-просветительская деятельность.* Создание и поддержка сайта (семейный уклад.рф), направленный на популяризацию и распространение семейных ценностей. Носит публицистическую, информационную, развлекательную, познавательную направленность. На этом сайте можно найти интересную, доступную и понятную для восприятия информацию. Зарегистрировано доменное имя для сайта. Создание и разработка сайта (форум) для проведения опросов, обсуждения вопросов и решения различных ситуаций, касающихся семьи и семейного воспитания.

Информационная поддержка. Осуществляется при помощи электронного научно-методического журнала «Актуальные проблемы семейной педагогики». Методическая, образовательная направленность для родителей и педагогов, служащая для ознакомления и актуализации имеющихся знаний и опыта. Журнал создан, путь доступа: <http://www.es.rae.ru/family-edu/>; на журнал получен международный регистрационный номер ISSN2227-4472.

Издательская деятельность. Издание и распространение печатной продукции: буклеты, листовки, флаеры, объявления, брошюры, статьи. Выступления в прямом эфире на местном радио. Предполагается ежемесячный выпуск информационных бюллетеней, листовок и буклетов, отражающих деятельность по проекту, информирующих представителей целевых групп о его результатах, текущей деятельности и о проведении последующих встреч, а также тематических брошюр, посвященных отдельным проблемам семейного воспитания, семейным ценностям.

2. *Волонтерское движение.* Сформирована группа студентов, желающих принять участие в реализации проекта. Набор и обучение волонтеров проводится согласно последовательности следующих этапов теоретико-практической подготовки (привлечение студентов педагогических учебных заведений, всех желающих):

первый этап – теоретический, связан с ориентацией будущего волонтера на овладение им теоретическими знаниями, которые вводят добровольца в проблему (организация лекционных и семинарских занятий, круглых столов; углубленное изучение собственной мотивации);

второй этап – технологический, цель которого состоит в формировании умения взаимодействовать с определенной категорией населения в ходе осуществления волонтерской деятельности, овладении методикой выполнения работы (организация и проведение практикумов, инструктивных сборов, организация работы студий);

третий этап – теоретико-практический, направленный на формирование и индивидуализацию отношений к волонтерской деятельности;

четвертый этап – собственно практический, связанный со специализацией, выбором области интересов, систематизацией полученных знаний в практической деятельности; осуществляется в течение первого месяца со дня реализации проекта.

3. *Научно-исследовательская деятельность.* В течение всего периода реализации проекта запланирована разработка научно-обоснованных методических рекомендаций и концепций в области семейного воспитания, просвещение молодого поколения, будущих родителей и родителей, имеющих детей. Такая работа предполагает:

проведение исследований среди целевых групп и по вопросам семьи и семейного воспитания;

деятельность секции студенческого научного общества «Актуальные проблемы социальной педагогики» ФГБОУ ВПО «ВГСПУ» в г. Михайловке Волгоградской области по тематике проекта;

проведение студенческих конференций, семинаров, собраний и круглых столов по вопросам семейного воспитания;

участие в научных мероприятиях с привлечением целевых групп в рамках проектов «Образование родителей» (конференции, круглые столы, педагогические и родительские чтения), «Родительский университет», «Научно-исследовательская лаборатория проблем образования родителей», «Городская семейная ассамблея», «Семейный родительский абонемент», фестиваль национальных культур «Мы вместе».

4. *Учебно-воспитательная деятельность.* Разработка и проведение социально-педагогической мастерской «Подготовка к семейной жизни» предполагает постоянное, в течение учебного года, ознакомление с нормами поведения в семье, приобщение к культуре семейных ценностей. Проводятся внеклассные мероприятия по тематике проекта (классные часы, праздники и т.п.) среди целевых групп. Цель такой работы – дать школьникам знания о семейном быте и жизни семьи. Деятельность дискуссионного клуба осуществляется один раз в три месяца и направлена на обсуждение различных тем, касающихся семейного благополучия.

**Результаты проекта:** по итогам решения поставленных задач и достижения цели проекта планируется:

создать информационную инфраструктуру по оказанию информационной поддержки будущим родителям, молодым родителям и заинтересованной молодежи в вопросах семейного воспитания;

подготовить волонтеров для реализации системы мероприятий по просвещению молодежи в сфере семейного воспитания с дальнейшим формированием у участников целевых мероприятий ценностного отношения к семье и семейной жизни;

создать систему просвещения молодежи и родителей в сфере семейного воспитания и семейных ценностей.

### **Взаимодействие школы и вуза в осуществлении экспериментальной деятельности по профессиональной ориентации старшеклассников**

*Даскал Екатерина Александровна, зам. директора по научно-методической работе СОШ № 3 г. Ханты-Мансийска*

Система профориентации на современном этапе ее развития призвана обеспечить координацию действий государственных органов, школы, семьи, органов профессионально-технического, среднего специального, высшего образования и других социальных институтов, участвующих в ее осуществлении.

Социальная роль школы как ведущего учебно-воспитательного учреждения по формированию всесторонне развитого, готового к трудовой деятельности подрастающего поколения обуславливает ведущую позицию педагогических коллективов в едином многогранном процессе профессиональной ориентации, осуществляемой школой, семьей, всей общественностью. Педагог помогает школьникам осознать их склонности и способности, направляет развитие их профессиональных интересов. Он помогает родителям разобраться в трудности правильного выбора профессии их ребенком. Педагог должен уметь, в зависимости от педагогической ситуации, от своих собственных возможностей, интересов и способностей школьников, подобрать комплекс педагогических средств, методов воздействия на личность, чтобы достичь цели профориентации, реализовать тот широкий круг задач подготовки молодежи к выбору профессии, которые призвана решать школа.

В то же время профессиональная ориентация содействует рациональному распределению трудовых ресурсов общества в соответствии с интересами, склонностями, возможностями личности и потребностями народного хозяйства в кадрах определенных профессий. Профессиональная

ориентация – это государственная по масштабам, экономическая по результатам, социальная по содержанию, педагогическая по методам сложная многогранная проблема.

В СОШ № 3 г. Ханты-Мансийска с прошлого учебного года была введена программа «Выбор профессии», которая разработана с целью оказания помощи школьникам в профессиональном самоопределении и рассчитана на учащихся с 1 по 11 классы. За основу взяты идеи работы М.А. Бандюкова «Азбука профориентации XXI века». Данная программа – модифицированная, она разработана в соответствии с Законом РФ «Об образовании», ключевыми положениями Конституции РФ, а также федеральных законов Российской Федерации, устанавливающих основные гарантии прав и законных интересов ребенка. Важно помнить, что профориентационная работа в школе приносит пользу только тогда, когда к профориентационной работе привлечен весь коллектив школы и когда соблюдаются следующие **принципы**:

1. *Систематичность и преемственность.* Профориентационная работа не должна ограничиваться работой только со старшеклассниками. Эта работа ведется с первого по выпускной класс.

2. *Дифференцированный и индивидуальный подход.* Работа ведется с учащимися с учетом их возраста и уровня сформированности интересов. Учитываются также различия в ценностных ориентациях и жизненных планах, а также уровень успеваемости.

3. *Сочетание массовых, групповых и индивидуальных форм профориентационной работы.* Соблюдение данного принципа позволяет выбрать оптимальный режим работы с учащимися с привлечением их родителей.

4. *Установление социальных связей.* Предполагается тесная взаимосвязь школы, семьи, профессиональных учебных заведений, центров профориентации молодежи, службы занятости, общественных молодежных организаций.

5. *Связь профориентации с жизнью.* Ожидается органическое единство с потребностями общества в кадрах определенной специализации. Работа со старшеклассниками ведется на основе реалистичности профессиональных и карьерных притязаний.

6. *Регулярный мониторинг.* Ведется постоянное наблюдение за конъюнктурой рынка труда, конкурсом в учреждения профессионального образования, динамикой статуса и востребованности массовых, редких, сезонных и др. профессий и специалистов. Одновременно с этим мониторинг предполагает отслеживание результативности профориентационной работы со старшеклассниками в школе.



Профессиональная ориентация в школе – это система учебно-воспитательной работы, направленной на усвоение учащимися необходимого объема знаний о социально-экономических и психофизиологических характеристиках профессий. В нашей школе профориентационная работа проводится заместителями директора по воспитательной и учебно-воспитательной работе, классными руководителями, социальным педагогом, педагогом-психологом, библиотекарем, медицинским работником, учителями-предметниками.

Особенно учащимся нравится посещать элективные курсы вне стен школы. В нашем случае учащиеся посещают лекции в Югорском государственном университете по следующим дисциплинам: английский язык («Современные межкуммуникационные подходы в английском языке»), химия, биология (курсы ведутся в специальных лабораториях), информатика (основы программного обеспечения), психология личности. В Музее природы и человека лекции ведутся по истории (современные версии трактовки отечественной и всемирной истории) и исторической психологии.

Учащимся предоставляется возможность изучить курс по предмету «Литература» из уст писателя, академика и ученого А.Н. Семенова. Профессионалы-преподаватели (тьюторы) проводят лекции «Азбука бизнеса» для учащихся с повышенными математическими способностями. Данные курсы позволяют учащимся добиться больших результатов при выборе будущей специальности. В нашей школе разработаны методические рекомендации для классных руководителей (1–11 классы) с указанием классных часов и др. мероприятий, проводимых в рамках данной программы. Только при содействии всех сторон образовательного процесса можно добиться эффективных результатов.

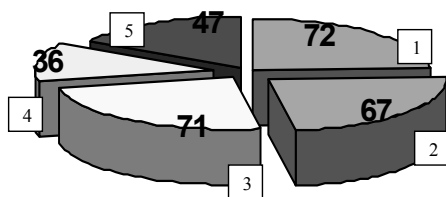


Рис. Распределение выпускников школы в зависимости от поступления в вузы

1 – всего выпускников профильных классов, 2 – в ВУЗы, 3 – в ВУЗ по профилю, 4 – на бюджет, 5 – в ЮГУ

Результатами действия программы можно считать поступление учащихся нашей школы в соответствующие вузы (см. расклад показателей на рисунке).

Данные диаграммы показывают, что выбор образовательного пространства в школе влияет на дальнейшее профессиональное самоопределение выпускников.

Необходимо отметить высокую степень удовлетворенности учащихся обучением в классах с углубленным изучением отдельных предметов. По итогам опроса 90% старшеклассников довольны проведенной с ними работой. Степень удовлетворенности учащихся обучением через элективные курсы в Югорском государственном университете составляет 96%.

Ниже приводится пояснительная записка к реализуемой в школе **программе «Выбор профессии»**.

*Цели:* подготовка учащихся к осознанному выбору профессии в соответствии с их способностями, психофизиологическими данными и потребностями общества; формирование у школьников положительной мотивации к трудовой деятельности.

*Задачи:*

1. Создание системы профориентации учащихся через урочную и внеурочную деятельность.

2. Обеспечение профпросвещения, профдиагностики, профконсультации учащихся.

3. Обеспечение ознакомления учащихся с актуальностью в потребности профессий на рынке труда.

4. Формирование у школьников знаний об отраслях производства, бизнеса и экономики города, округа, страны, современном оборудовании; об основных профессиях, о предъявляемых со стороны профессий требованиях к личности, о путях продолжения образования и получения профессиональной подготовки.

*Основные направления программы:*

1. Организационно-методическая работа. Информационно-аналитическая деятельность. Методическая работа с педагогическими кадрами.

2. Совместная работа школы, средних специальных учебных заведений, вузов, городской службы занятости населения.

3. Работа с учащимися.

4. Организация работы с родителями учащихся.

*Содержание программы.* Профессиональная ориентация в школе – это система учебно-воспитательной работы, направленной на усвоение учащимися необходимого объема знаний о социально-экономических и психофизиологических характеристиках профессий. В школе профориен-

тационная работа проводится заместителями директора по воспитательной и учебно-воспитательной работе, классными руководителями, социальным педагогом, педагогом-психологом, библиотекарем, медицинским работником, учителями-предметниками. Главные задачи их деятельности по профориентации учащихся состоят в том, чтобы:

- сформировать положительное отношение к труду;
- научить разбираться в содержании профессиональной деятельности;
- научить соотносить требования, предъявляемые профессией, с индивидуальными качествами;
- научить анализировать свои возможности и способности, сформировать потребность в осознании и оценке качеств и возможностей своей личности.

Основными направлениями профориентационной работе в школе являются профессиональная информация и профессиональное воспитание.

План работы осуществляется поэтапно с учетом возрастных особенностей учащихся, преемственности в содержании, формах и методах работы в начальной, основной, средней школе.

*Словарь основных понятий* в работе с учащимися по их профессиональному самоопределению включает в себя следующие: «профессиональная информация», «профессиональное воспитание», «профессиональное консультирование».

Профессиональная информация содержит сведения о мире профессий, личностных и профессионально важных качествах человека, существенных для самоопределения, о системе учебных заведений и путях получения профессии, о потребностях общества в кадрах.

Профессиональное воспитание предполагает формирование склонностей и профессиональных интересов школьников. Сущность педагогической работы по профессиональному воспитанию заключается в том, чтобы побуждать учащихся к участию в разнообразных формах учебной и внеклассной работы, общественно-полезному и производственному труду, к активной пробе сил. Это позволяет на практическом опыте узнать и определить свои склонности и способности. Склонность развивается в процессе деятельности, а профессиональные знания успешно накапливаются при наличии профессиональных интересов. Важно, чтобы школьник пробовал себя в самых различных видах деятельности.

Профессиональное консультирование – это изучение личности учащегося и на этой основе выдача профессиональных рекомендаций. Профессиональная консультация чаще всего носит индивидуальный характер.

Педагог, заинтересованный в профессиональной направленности обучающихся, может использовать такие методы работы, как наблюдение за деятельностью и развитием учащихся, изучение результатов их учебной

и внеучебной работы, анкетирование, составление психолого-педагогических характеристик учащихся.

*Формы профориентационной работы* многообразны: профориентационные уроки, экскурсии, классные часы по профориентации, встречи со специалистами, посещение элективных курсов в вузах города, родительские собрания по профориентационной тематике и т.д.

*Оценка эффективности профориентационной работы* осуществляется в ходе экспертных мероприятий по изучению планов воспитательной работы педагогов, библиотекаря, психолога. Проводится диагностика удовлетворенности профориентационной деятельностью школьников и родителей, формирующих социальный заказ школе. Анализируются результаты совместной деятельности вуза и школы (элективные курсы). Итоговое заключение выносится с привлечением данных о трудоустройстве выпускников школы, поступлении их в учебные заведения.

Литература:

*Балакирева Э.В.* Старшеклассники в поле профессионального выбора: педагогический профиль. СПб.: КАРО, 2005.

*Грецов А.Г., Попова Е.Г.* Выбери профессию сам: информационно-методические материалы для подростков. СПб., 2004.

*Грецов А.Г.* Выбираем профессию: советы школьного психолога. СПб.: Питер, 2006.

*Климов Е.А.* Как выбирать профессию? М.: Педагогика, 1990.

*Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.

*Махаева О.А., Григорьева Е.Е.* Я выбираю профессию: комплексная программа активного профессионального самоопределения школьников. М.: УЦ Перспектива, 2002.

*Мордовская А.В.* Теория и практика жизненного и профессионального самоопределения старшеклассников. М.: Akademia, 2000.

### **Учебно-исследовательская и научно-исследовательская работа с учащимися старших классов как условие повышения мотивации к изучению русского языка и литературы**

*Зинченко Наталья Александровна*, учитель русского языка и литературы Тундутовской СОШ Республики Калмыкия

Одна из серьезнейших проблем современной школы – почти отсутствие интереса у учащихся к русскому языку и, как следствие, снижение

грамотности, косноязычие, неумение облечь свою мысль в яркую, выразительную фразу. От этого страдают, в первую очередь, конечно, дети. Чувство собственной ущербности заставляет их замыкаться в себе, занимать позицию неучастия в классных и школьных делах.

Современное общество нуждается в грамотных выпускниках школы, умеющих оперировать полученными знаниями, обладающих развитыми познавательными потребностями, умением ориентироваться в современном информационном пространстве, эффективно сотрудничать, адекватно оценивать себя и свои достижения, нацеленные на саморазвитие и самореализацию. А для этого необходимо повысить мотивацию учащихся на сознательное изучение русского языка. Можем ли мы, учителя-словесники, изменить что-то в создавшейся ситуации? Думаю, можем. Однако каждый по-своему подходит к решению этой проблемы.

На мой взгляд, необходимо обратиться к исследовательской деятельности. Это способствует развитию интеллектуального, творческого, волевого потенциала школьника, обогащает личность, способность к рефлексии, создает условия для формирования научного мировоззрения и исследовательских навыков. Развитие исследовательской деятельности особенно актуально сейчас, когда на смену главной образовательной задаче – сформировать прочную систему знаний – пришла задача научить учащихся действовать на основе полученных знаний, активно применять их в различных ситуациях.

В научной литературе встречаются самые разнообразные определения исследовательской деятельности учащихся, но все авторы сходятся в понимании цели исследовательской деятельности школьников. Цель – не научные открытия учащихся, а развитие у них соответствующих личностных качеств, приобретение навыка исследования как универсального способа освоения действительности. Одни исследователи данного вопроса отождествляют исследовательскую деятельность с учебно-исследовательской, другие – с научно-исследовательской. В исследовательской деятельности старшекласников есть место и той, и другой. Главное их отличие состоит в полученном результате деятельности. В учебно-исследовательской деятельности старшекласниками приобретаются субъективно новые знания, являющиеся новыми и лично значимыми для конкретного учащегося. В научно-исследовательской деятельности старшекласников речь идет о получении новых знаний в общекультурном значении. В отличие от научно-исследовательской, учебно-исследовательской деятельностью должны заниматься все старшекласники. Как показывает опыт, во втором случае деятельность может быть несколько не проще. Ведь путь, который самостоятельно проходит моло-

дой исследователь, открывая заново какой либо факт, для него может быть столь же сложным, новым и творческим, как и для первооткрывателя.

Формирование исследовательской позиции учащихся – задача нелегкая. Ребятам к поисковой деятельности необходимо подготавливать годами. Одним из условий, позволяющих воспитывать у школьников жажду знаний и стремление к открытиям, является развитие потребности в поисковой активности. Первоначальным этапом готовности учеников к данному виду деятельности становятся чувство удивления и желание принять нестандартный вопрос. Задача же учителя – в системе использовать на уроках все способы научного познания: сравнение и сопоставление, анализ и синтез, обобщение и конкретизацию, постоянно поддерживать интерес учащихся к открытиям, помнить, что необходимым условием для развития исследовательской позиции, образного творческого воображения является систематическое усложнение учебной задачи в условиях ограничения детей во времени.

Развивают поисковую активность разные формы деятельности. Для развития поисковой позиции ребят открывает большие возможности самостоятельная работа. Дидактическая ценность ее заключается в конкретном показе поступательного продвижения учащихся от простого к сложному, от подражания к творчеству. Выполнение реконструктивных самостоятельных работ заставляет школьников проявлять элементарные исследовательские умения, самостоятельно вести поиск и определять пути решения поставленной задачи.

Важным для будущих ребят-исследователей оказывается умение работать с имеющейся информацией, умение добывать необходимый научный материал, умение грамотно систематизировать, логически распределять имеющиеся данные, умение выделить в изучаемой монографии информационный центр, а также умение свертывать информацию путем исключения избыточной, либо путем обобщения целого ряда известных фактов, умение переформулировать мысль. От класса к классу у школьников развивается вербальное мышление, совершенствуются навыки аудирования, рецептивные и продуктивные виды речевой деятельности, приобретаются навыки работы с первоисточниками. Школьники учатся составлять разные типы конспектов (селективные, смешанные, монографические, сводные или обзорные), разные типы рефератов (классификационные, познавательные, исследовательские), учатся пользоваться разными видами чтения. Развитие речевых способностей учащихся (как устных, так и письменных) остается одной из главных задач.

На уроках развития речи в практике нашей работы большое внимание уделено языковому анализу текста, так как это способствует совершенствованию связной речи учащихся. В центре внимания урока – худо-

жественный текст. Работая с анализом текста, школьник учится добывать информацию, осмысливать ее и моделировать информационное поле. Развиваются его коммуникативные навыки: он учится слышать и слушать собеседника, выстраивать свое высказывание.

Планируя уроки русского языка в старших классах, предпочтение отдаю таким формам учебных занятий, которые создают творческую атмосферу совместной деятельности с учащимися, атмосферу духовного общения (уроки-семинары, лабораторные работы, самостоятельная исследовательская работа учащихся по подготовке докладов, рефератов, их рецензирование). Осуществлению взаимосвязи в изучении русского языка и литературы способствует работа с текстом, в ходе которой решаются задачи, связанные с основными видами речевой деятельности, совершенствуются орфографические, пунктуационные навыки старшеклассников.

В основу урока литературы должна быть положена учебно-познавательная деятельность учащихся, которую следует направить на стимулирование личностного восприятия литературы. В своей практической работе применяю методы активизации познавательной деятельности. Один из них – работа над сквозными сюжетами в русской литературе. На основе параллельного воспроизведения материала учащиеся приходят к серьезным обобщениям по предложенным проблемам. Литературное образование учеников не ограничивается только учебными и факультативными занятиями. Целью внеклассной работы является побуждение учеников к самообразованию, к самостоятельному поиску знаний. Эффективны групповые формы работы, уроки-презентации с участием учащихся старших классов, индивидуальные консультации. Применение компьютера в сочетании с мультимедийным оборудованием позволяет сделать обучение более интересным, быстрым, простым, а получаемые знания – более глубокими и обобщенными, особенно если презентации готовят сами учащиеся, проявляя свои творческие способности.

Умение находить и собирать информацию, представлять ее – важный шаг на пути к самостоятельной работе с информационными источниками, к самостоятельному продуцированию лично значимой информации. Не перестает удивлять выполнение заданий такими учащимися, которые, как правило, не отличались активностью в других видах работ. Их находки в дальнейшем позволяют претендовать им на высокую оценку по предмету.

Исследовательская деятельность на уроках русского языка и литературы воспринимается старшеклассниками не только как средство подготовки к поступлению в вуз, но и как внутренняя потребность, как важнейшее условие саморазвития и самоутверждения. Важнейшее значение придается формированию коммуникативных умений, без которых осуществ-

ление исследования и его последующая защита на конференции невозможны. Ценно то, что и вне уроков ученики включаются в формы общения, способствующие развитию речевой активности, вербального интеллекта, необходимого будущему студенту.

### **Мастер-класс «Жизнь между Россией и Германией: факторы выбора страны проживания у двух поколений (на примере Котовского района)»**

*Калина Марина Васильевна, Нежинская Елена Григорьевна, учителя немецкого языка СОШ № 6 г. Котово; Свечникова Ирина Александровна, учитель русского языка и литературы Купцовской СОШ Котовского района Волгоградской области*

Цель мастер-класса состояла в том, чтобы способствовать формированию у обучающихся представления о Германии как стране проживания и удачного начала профессиональной карьеры; помочь определить факторы, позволяющие сделать осознанный выбор в будущем. На примере актуальной для района проблемы эмиграции в Германию жителей с немецкими корнями и возврата части их в Россию рассматривался вопрос о выборе молодыми людьми зарубежной страны для проживания и обучения в ближайшем будущем.

В начале мастер-класса был показан видеофрагмент о Германии и представлены результаты анкетирования, на основании чего были определены возможности успешной адаптации в иноязычной жизненной среде. После просмотра видеоролика о Германии участникам было предложено дать ответы на вопросы: «Красиво, не правда ли? Мы совершили небольшое виртуальное путешествие по удивительной стране Германии. Чем же она привлекательна? Существует мнение, что Германия – страна больших возможностей. Кто может согласиться с данным мнением? О каких возможностях может идти речь?»

Далее участники мастер-класса определили собственное отношение к стране и проблеме путем выбора предложенных суждений:

«Я хотел бы жить в Германии».

«Я посетил бы эту страну как турист».

«Я уже был в Германии».

«В Германии у меня есть родственники, друзья, знакомые».

«Я имею хорошее представление о жизни за границей».

«Я хотел бы лучше узнать о реальной жизни иностранцев в Германии».



После этого один из ведущих говорит, что сегодня на мастер-класс приглашены ребята, которые занимались изучением особенностей жизни немцев в России. Мы провели опрос среди старшеклассников МОУ Купцовской СОШ и СОШ № 6 г. Котово. Нам удалось выяснить, как относятся современные молодые люди к жизни за границей, какие представления об этом они имеют.

По результатам проведенного анкетирования было установлено, что:

– 41% опрошенных имеют родственников, друзей, знакомых в Германии;

– 32 % имеют немецкие корни;

– хотели бы получить образование:

а) в России – 50%; б) в Германии – 35%; в) в другой стране – 15%;

– хотели бы жить и работать:

а) в России – 45%; б) в Германии – 36%; в) в другой стране – 19%;

– считают, что люди имеют больше свободы:

а) в России – 65%; б) в Германии – 18%; в) в другой стране – 17%;

– считают, что наиболее успешная карьера возможна:

а) в России – 24%; б) в Германии – 58%; в) в другой стране – 18%;

– считают, что больше трудностей при достижении целей ожидает человека:

а) в России – 60%; б) в Германии – 28%; в) в другой стране – 12%.

Задача участников мастер-класса состоит в том, чтобы определить факторы, которые позволят молодым людям сделать осознанный выбор и стать успешными.

Россия и Германия исторически связаны не одну сотню лет. В отношениях двух государств были и суровые, порою трагические страницы. Жива память о двух мировых войнах. Проводится небольшой экскурс в историю (на фоне показа слайдов).

Еще при Петре Великом немцы прилежно служили в русской армии, на флоте, в коллегиях, строили фабрики, заводы, достигли высокого положения. Они оставили заметный вклад в истории и культуре нашей страны (Фонвизин, Фет, Брюллов, Рихтер, Дельвиг). Немкой была одна из величайших женщин России и всего мира Софья Ангольт-Цербская, известная нам под именем императрицы Екатерины II.

В этом году исполняется 250 лет изданию Манифеста о массовом переселении иностранцев в Россию. Первые колонисты явились на Волгу во второй половине XVIII в. Главным мотивом их переезда был поиск земли и возможности основать свое дело. Большое внимание колонисты уделяли промыслам. Занятия колонистов были самыми разнообразными и не зависели от вероисповедания. Всего по колониям Камышинского уезда насчитывалось более 40 различных промыслов. Среди них есть и традицион-

ные для России, и такие промыслы, которых не было до заселения: пиво-варение, устройство веялок и крупорушек, появилась профессия часовщика. Свои колонии поволжские немцы превращали в райские уголки. Было образовано 106 колоний, в которых поселилось 25 600 человек. Особенную славу получила колония Сарепта в связи с производством горчицы, а также хлопчатобумажной ткани сарпинки.

В конце XIX – в начале XX вв. противоречия мирового развития привели к неприязненным отношениям между Россией и Германией. В войне 1914 г. эти страны оказались противниками. Но жители немецких колоний активно участвовали в сборе средств на нужды армии, брали под свою опеку лазареты и госпитали, оказывая им большую материальную помощь. Тем не менее враждебное отношение к российским немцам продолжало нарастать, все немецкие населенные пункты были переименованы, получив русские названия. Все немецкое население Поволжья подлежало выселению в Сибирь. Осуществить это помешала революция.

19 декабря 1923 года была образована Автономная Советская Социалистическая Республика (АССР) Немцев Поволжья со столицей в г. Покровске (с 1931 г. это г. Энгельс Саратовской области). Укрепились немецкие поселения на территории Котовского района. С 1936 г. АССР Немцев Поволжья напрямую входила в состав РСФСР и делилась на 22 кантона. В состав Сталинградской области переданы 7 кантонов (районов): Франкский, Палласовский, Добринский, Иловатский, Гмелинский, Старополтавский, Эрленбахский. На территории нынешнего Котовского района частично находился Эрленбахский кантон с центром в селе Купцово (ранее Обердорф). В него входили: Эрленбах (Ременники), Обердорф (Купцово), Визенфельд (Авилово), Мариенфельд (Новониколаевка), Иосефсталь (Скрипали), Розенберг (Умет), Уитердорф (Дворянское), Ней (Норка) и железнодорожная станция Авилово. После упразднения АССР Немцев Поволжья немцы были выселены, а населенные пункты переименованы.

Война прошла по судьбам ураганом,  
Оставила везде свой горький след.  
И кровоточат до сих пор людские раны,  
Хоть с той поры минуло столько лет.  
Был фронт, где рвались бомбы и снаряды,  
Был фронт, в тылу бывало пострашней,  
Не получали здесь за подвиги награды,  
И хоронили здесь без почести людей.  
Трудармия и зоны за колючкой:  
Севераллаг, Вятлаг, Краслаг, Базстрой...  
Чтобы людей здесь унижать и мучить,  
Оправдывая действия войной.  
В них было большинство российских немцев –

Товарищ Сталин дал такой приказ.  
И от приказа никуда не деться,  
«Враги народа» называли нас.  
Мы мерзли в стылых лагерных бараках,  
И проклинали гитлеровский род.  
Несчастные, голодные «вояки»  
Мечтали, как и все, попасть на фронт.  
А мы спускались в угольные шахты,  
Тайгу пилили, строили завод.  
Под русское «Внимание», не «Ахтунг»!  
Мы, стиснув зубы, двигались вперед!  
Мы, как и все, так жаждали победы,  
Мы радовались взятым городам,  
И наши здешние бараковские беды  
Не столь уж страшными казались нам.

28 августа 1986 года был принят закон СССР «О въезде и выезде» и начался массовый отъезд немцев в Германию. В 1987 году уехало 14 488 человек; в 1988 – 47 572; в пиковый 1994 – 213 214 человек. Всего в период с 1950 по 2006 год из СССР и СНГ в Германию перебралось 2 334 334 человека, большая часть из них после 1987 года. Всего из нашей страны в Германию на постоянное место жительства переехало более 2,5 миллионов немцев и членов их семей.

Сейчас в Волгоградской области проживает 17 000 немцев. Проблема эмиграции в Германию очень актуальна для нашего района. Диаграмма ярко отражает изменение численности немецкого населения в Котовском районе за последние 40 лет.

Немецкое население Котовского района

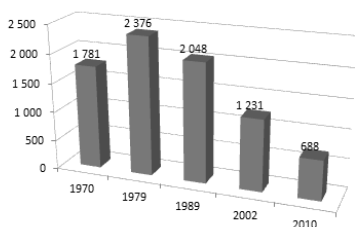


Рис. Изменение численности немецкого населения Котовского района за сорокалетний период 1970–2010 гг.

«Аэропорт. Горою чемоданы. И дети спят на выставшем полу... Мы улетаем... Ждут другие страны. Решились! Не хватайте за полу!..»

Можно, конечно, сказать, что люди просто бежали от разрухи, голода и бандитизма «лихих» девяностых. Они для себя решили: там все есть, у всех куча денег, делать при этом ничего не нужно. Перестройка, обрушившаяся на их головы, поменяла многое. И когда в начале девяностых появилась возможность навсегда сменить российское село на благоустроенный быт в Германии, решение было принято. В Германию уезжало сразу три-четыре поколения, семьи до 60 человек. Все имущество распродавали. С соседями прощались в спешке, на терзания времени не было. Людей выталкивали обстоятельства и отсутствие перспектив. На эмиграцию подтолкнуло желание жить лучше. На примере семей Котовского района мы проследили некоторые этапы жизненного пути между Россией и Германией.

Итак, *семья Форрат*. Уезжали в разное время из разных мест бывшего Советского Союза. Всего 51 человек. Эрн Форрат уехала с семьей (6 человек) в 1989 году из Караганды по приглашению родных мужа, которые уехали в Германию еще в 30-е годы. Ида Форрат уехала с семьей (3 человека) в 1990 году с родными мужа из Караганды. Яков Форрат уехал с семьей (9 человек) в 1991 году из Омской области. Лилия Форрат уехала с семьей (4 человека) в 1992 году из Коростино Котоского района Волгоградской области. Ирма Форрат уехала с семьей (4 человека) в 1993 году из Караганды с родными мужа. Эмма Форрат уехала с сыном в 1994 году из Караганды по приглашению дочери. Ирма Форрат мама всего семейства, уехала в 1995 году из Коростино. Андрей Форрат уехал с семьей (4 человека) в 1996 году из Коростино. Мария Форрат уехала с семьей (4 человека) в 1997 году из Коростино. Владимир Форрат уехал с семьей (8 человек) в 1997 году из Омска по приглашению дочери. Лидия Форрат уехала с семьей (6 человек) из Омска.

Опираясь на данные опроса семьи Форрат, выделены следующие решающие факторы отъезда в Германию:

<i>Старшее поколение</i>	<i>Среднее поколение</i>
Обида за выселение во время войны	Развал экономики и ухудшение материального положения
Возвращение на «историческую родину»	Надежда наладить свою жизнь
Желание «жить лучше»	Война в Чечне. Страх потерять сыновей во время прохождения военной службы
	Спокойная, интересная, безопасная жизнь

	Путешествие без границ
	Уже уехали многие родные и друзья
	Любопытство: «А как там?»
	Шанс дать детям лучшее образование

Маленькие дети просто уезжали со своими родителями. Как вы думаете, как сложилась жизнь российских немцев в Германии?... Будущее в Германии – отличное образование, возможности самореализации, путешествия без границ, спокойная, интересная, безопасная жизнь? Цивилизация, в конце концов?..

Действительность, однако, оказалась куда менее привлекательной, чем казалось из далекой России. И немцы стали возвращаться. Предлагается посмотреть видеоролик «Русские немцы возвращаются на Родину» (речь идет о мотивах возвращения российских немцев, трудностях адаптации к жизни за границей).

А вот отзывы тех, кто возвратился:

«...В России нас называли “немцами”, но стоило приехать в Германию, чтобы все-таки понять, что мы – русские», – так говорят даже вполне удачливые переселенцы. Снова стать немцами, пожалуй, смогут только их дети. Не происходит самого главного – интеграции в немецкое общество.

«...У нас, конечно, долго не проходил шок: как здесь все чисто, все красиво подстрижено... Ощущения, что вернулись к себе домой, и в помине не было – чужая страна, чужие люди...»

«...Совсем плохо обстоят дела у тех, кто долго не может никуда устроиться. Человек, который длительное время не работает и получает пособие, становится в Германии маргиналом. Его шансы найти работу в дальнейшем крайне невелики».

«...Помимо проблемы с трудоустройством, большинство мигрантов в Германии сталкиваются с проблемой языковых и культурных барьеров».

«...Огромное число иммигрантов, не знающих немецкого языка и немецкой культуры, вызывают у коренных жителей Германии недовольство. Менталитет же основного населения ФРГ таков, что давно обрусевшим немцам привыкнуть к нему очень сложно. Все стороны жизни тщательно регламентированы».

Характер трудностей можно разделить на языковые, культурные, правовые. Мы изучили черты национального характера двух народов и систематизировали их в выполненных и обнародованных учащимися исследованиях. Итак:

<i>Немцы</i>	<i>Русские</i>
Для немцев порядок является главной национальной чертой. Любое дело они всегда планируют, поэтому работу выполняют быстрее и качественнее.	Для русских не характерно начинать дело с плана. Отсюда – много ошибок в работе.
Немцы обычно ведут светский диалог. Они скрытные, сочувствия и помощи от них получить может обычно только немец.	У русских есть привычка говорить по душам, отсюда они легко контактируют, сочувствуют, оказывают помощь любому.
Немцы пунктуальные, поэтому они способны дело доводить до конца и вовремя.	Русские менее пунктуальны, поэтому у них накапливается много не сделанного вовремя.
Немцы во всем стремятся к порядку, поэтому более организованные, легко включаются в работу.	Русских такой порядок раздражает, поэтому они включаются в работу не всегда вовремя.
Немцы скупы.	Русские расточительны, готовы отдать последнее нуждающемуся.
Большинство немцев прямолинейны, ценят правду и всегда к ней стремятся, невзирая на то, что это может быть не по нраву окружающим.	Русские так не поступают, поэтому с ними легко общаться. Они открыты, о них можно узнать все в беседе.
Немцы живут по правилам: все, что не разрешено – запрещено.	Русские обычно правила или знают плохо, или часто их не соблюдают.
Изысканностью манер немцы не блещут, поэтому их вежливость и поступки резко отличаются.	Вежливость русских и действия совпадают.
Немцы заботятся о детях до тех пор, пока они учатся, получают специальность и устроятся на работу. Поэтому их дети раньше начинают заботиться о себе.	Русские всю жизнь заботятся о детях, даже тогда, когда у детей появляются не только внуки, но и правнуки.
Немцы чаще всего работу выполняют по стандарту.	Русские – творческие люди, к работе они относятся оценивающе, предлагая новшества.

Конечно, переселенцы в Германии живут сытно, но, как говорится, не хлебом единым жив человек. Сегодня ситуация и в России намного улучшилась, но трудностей тоже хватает. Тоска по родине – вот что заставляет некоторых возвращаться. В 90-х г. Германия широко открыла ворота для немцев-переселенцев, и хорошо, что Россия сегодня их не закрывает для тех, кто хочет вернуться. По данным некоторых исследований, до 30% «русских немцев» хотели бы вернуться. Согласно статистике, за минувшее десятилетие из Германии в Россию вернулось как минимум 13,5 тыс. немцев-переселенцев.

Конечно, среди русских, эмигрировавших в Германию, немало и успешных людей. Как правило, это высококвалифицированные специалисты, хорошо зарекомендовавшие себя на Родине и приглашенные работать на немецкие предприятия.

Ведущие обращаются к участникам мастер-класса: «Если бы вы или ваши дети захотели уехать в Германию, какие аргументы “за” и “против” вы могли бы привести?» Предлагается поработать в группах. Через некоторое время участники каждой группы представляют свои аргументы.

Как же складывается судьба младшего поколения эмигрантов, т.е. детей, уехавших со своими родителями? Так, дети семьи Форрат не хотят возвращаться: налажен быт, есть работа, они успешно адаптировались и интегрировались в немецкое общество, получили высшее образование.

Образованию и науке, научным исследованиям и разработкам в Германии придается центральное значение. В Германии насчитывается около 370 вузов. Немецкое правительство расценивает обучение иностранных студентов в германских вузах как вклад в процесс международного взаимопонимания. В настоящее время в университетах Германии обучается порядка 250 тыс. студентов из России. Это 1/3 всех молодых россиян, обучающихся за границей. Кто же имеет шанс стать студентом Германского вуза? Об этом участники узнаю из видеоролика «Шансы на обучение». Среди выпускников школ Котовского района есть такой опыт.

Владея немецким языком, можно общаться с партнерами по бизнесу, коллегами, учиться и путешествовать. Ежегодно по программам молодежного и академического обмена на научные стажировки, конференции, семинары, учебу в различные страны мира выезжают миллионы человек. Насколько успешными могут быть при этом люди? Представляет личный опыт одной российской студентки (видеоролик «Личный опыт» повествует о программе студенческих обменов, жизни российских студентов в Германии, трудностях и планах на будущее).

Хорошо живется в Германии российским студентам. Высшее образование в немецких университетах бесплатное даже для иностранцев, а уровень преподавания очень высокий. Многие политические и культурные

фонды предлагают молодым людям из России разнообразные стипендии, которые полностью покрывают расходы учащегося на проживание и питание. Но все это с надеждой, что после получения соответствующей квалификации молодые люди вернуться в Россию.

Исходя из представленного опыта, предлагается выработать рекомендации, которые помогут совершить осознанный выбор, осуществить задуманное, стать успешным (группы составляют рекомендации).

Итак, что же необходимо современным молодым людям, которые решат в ближайшем будущем выбрать зарубежную страну как место проживания, обучения, удачного начала карьеры? Для желающих стать успешными в другой стране необходимо (по материалам рекомендаций, составленных участниками мастер-класса):

- реально представлять себе жизнь, трудности страны;
- хорошо знать язык;
- быть разносторонне образованным;
- быть мобильным, готовым на изменения в себе;
- быть целеустремленным;
- быть готовым принять чужую культуру;
- быть толерантным.

Конечно, мы не можем забывать, что живем в открытом мире, поэтому говорим об общечеловеческой идентичности современного жителя, который толерантен по отношению к окружающим, готов принять чужую культуру, быть разносторонне образованным и свободно общаться с представителями разных народов; при этом чувствовать себя комфортно в любой стране, быть успешным в реализации своих целей и задач независимо от того, где он находится.

Содержание мастер-класса нашло отражение в буклете. Участникам предлагается воспользоваться коллективно составленными рекомендациями. Заканчивается встреча словами известного писателя Оноре де Бальзака: «Чтобы дойти до цели, надо прежде всего идти».



## Зачетные уроки по экономической и социальной географии: самоисследование старшеклассниками качества учебной подготовки

*Каменский Сергей Иванович*, учитель географии и охраны безопасности жизнедеятельности СОШ № 6 г. Котово Волгоградской области

При обучении учащихся экономической и социальной географии в 9–11 классах учитель сталкивается со многими *трудностями*. Вот некоторые из них:

отсутствие стабильных учебников, т.к. многие приоритеты в области экономики и политики подвержены быстрым изменениям;

угасание интереса школьников к изучению курса в связи с преобладанием пассивных методов обучения;

трудности в определении уровня и качества знаний учащихся из-за отсутствия четкого понимания категории знания.

Как же решить эти проблемы? Основными *методами* работы при изучении данных курсов должен стать *проблемный и исследовательский*. Организовать учебный процесс нужно, используя коллективные формы работы. Это позволяет включить в познавательную деятельность почти всех учащихся и проследить процесс саморазвития как группы учащихся, так и отдельного ученика.

Контроль за знаниями и умениями следует осуществлять через систему зачетных уроков. Сначала определяется объем материала, который будет проверяться во время зачета. Основное требование к отбору содержания урока – важность темы и уровень ее усвоения учащимися. Под *уровнем усвоения* понимается:

воспроизведение изученного материала, решение типовых задач;

самостоятельное применение усвоенных знаний и умений в нестандартных ситуациях;

осмысленное применение знаний и умений в нестандартных ситуациях, самостоятельный поиск решений.

Таким образом, если тема имеет материал для обобщения, эти сведения включаются в зачет. Когда тема и содержание зачета определены, происходит логическая компоновка вопросов: каждый последующий вопрос должен быть продолжением предыдущего.

По описанной методике, которая прилагается, можно проводить зачетные уроки по любому курсу географии. Однако существуют *условия*, которые необходимо учитывать при планировке таких уроков:

школьники должны быть обучены коллективным формам работы;

задания должны быть составлены на один порядок выше тех, которые учащиеся решают на обычном уроке, иначе к концу зачета (занятия) пройдет интерес.

Опыт показывает, что коллективная форма учебной работы способствует развитию мышления, интересов и склонностей учащихся. Она задействует их способности в общении со сверстниками, способствует формированию умений работать в коллективе.

Приводится авторская методика разработки *повторительно-обобщающих уроков-зачетов по экономической и социальной географии мира в 10 классе и экономической и социальной географии России в 9 классе.*

*Цели и задачи* данных уроков, образовательные и воспитательные:

а) образовательные –

широкая проверка сформированности основных знаний, умений и навыков по изученным разделам; проверка подлинных знаний теоретического материала, фактов, номенклатуры, умения устанавливать причинно-следственные связи, умения анализировать и сравнивать;

укрепление интереса учащихся к самому предмету, раскрытие творческих способностей личности;

развитие навыков самостоятельно принимать решения, анализировать ошибки других.

б) воспитательные –

развитие мотивации у учащихся в оказании помощи другим, ответственности за порученное дело (учитель-ученик), развитие группового характера обучения.

*Ход зачета.* В соответствии с поставленными целями и задачами в классе создается несколько постов (учебных мест), на каждом из которых проверяются знания основных компонентов содержания данной темы (примерная тематика вопросов по разделам прилагается). Руководят постами ученики из числа наиболее подготовленных, которые заранее сдали зачет и прошли специальную подготовку по вопросам темы (инструктивная карточка руководителям постов прилагается). Каждый пост имеет свою буквенную нумерацию.

Весь класс разбивается на группы, руководит группой один из учащихся, который имеет карточку индивидуального контроля, с которой группа проходит все посты (образец прилагается). Руководители постов имеют задания, где первые два вопроса общие, а остальные – вариативные. На первые два вопроса для контроля отводится десять минут, на остальные – по пять минут. Отвечают на поставленные вопросы те учащиеся, которых называют руководители постов. Группы проходят посты по часовой стрелке после гонга.

По завершению зачета руководители постов сдают карточки учителю, анализируют ответы учащихся, делают замечания. Если таковых нет, отмечают лучшие ответы. В конце зачета учитель выставляет оценки с учетом конкретных предложений.

Приложение 1. *Инструктивная карточка руководителю постов*

1. Во время зачета фиксировать лучшие ответы.
2. Сделать анализ ответов: а) по содержанию (полный, неполный); б) по качеству приводимых примеров; в) по степени активности участников группы.

Приложение 2. *Образец заполнения карточки индивидуального контроля*

Фамилия и имя учащегося	Маркировка постов и оценки				Итог
	А	Б	В	Г	
1. Иванов Василий	5	4	3	5	4
2. Колокольникова Анна					
3....					

Приложение 3. *Примерная тематика вопросов по экономической и социальной географии мира для 10 класса*

Пост А.

Тема: «Научно-техническая революция и мировое хозяйство»

1. Дайте определение понятиям: а) «научно-техническая революция и мировое хозяйство»; б) «международное географическое разделение труда». Выделите существенные признаки определений.

2. Расскажите о характерных чертах и структуре научно-технической революции (НТР). Обоснуйте свой ответ на вопрос: «Почему революционный путь развития производства в эпоху НТР является главным?»

3. Покажите на карте атласа страны, входящие в европейское экономическое сотрудничество (ЕЭС).

4. Объясните значение ключевого слова темы «наукоемкость».

Приложение 3. *Примерная тематика вопросов по экономической и социальной географии мира для 9 класса*

Пост А.

1. Какие отрасли составляют комплекс конструкционных материалов?

2. Приведите примеры экономического использования конструкционных материалов.

3. Назовите и покажите (по атласу) основные металлургические базы России. Назовите основные факторы размещения этих баз.
4. Объясните понятие «горнодобывающая промышленность».

### **Распределение целых степеней в натуральном ряду: теоретический и педагогический потенциал**

*Корчевский Андрей Александрович*, канд. физ.-мат. наук, доктор биол. наук;  
Chemistry & Industrial Hygiene, Inc., Витридж, Колорадо, США

Важность теории чисел в преподавании математики неоднократно подчеркивалась известными учеными. К. Гаусс, судя по свидетельствам биографа, называл теорию чисел королевой математики (а математику – королевой наук).<sup>1</sup> Веком позднее английский математик Дж. Харди подчеркивал исключительное значение теории чисел в своей «Математической аполгии», настаивая, что подчеркнутая «бесполезность» теории чисел для практического применения и отдаленность от обычных сфер человеческой деятельности делает данную сферу особенно «утонченной и чистой».<sup>2</sup> Харди не предвидел, что несколько десятилетий спустя теория чисел заложит основы современной криптографии, одного из наиболее непосредственных приложений теоретической математики для технических и военных целей.

Педагогика теории чисел изобилует великолепными публикациями на русском языке, включая работы А.Я. Хинчина, Н.Н. Воробьева и др.<sup>3 4</sup>

А.Я. Хинчин писал: «В арифметике, этой самой древней, но вечно юной ветви математики, от времени до времени встают замечательные, своеобразные задачи: по своему содержанию они так элементарны, что их может понять каждый школьник; речь идет обычно о доказательстве какого-нибудь очень простого закона, господствующего в мире чисел; закона, который во всех проверенных частных случаях оказывался верным, и требуется установить, что он действительно верен всегда. И вот, несмотря на всю кажущуюся простоту задачи, решение ее годами, а подчас и столетиями, не поддается усилиям самых крупных ученых эпохи. Согласитесь, что это очень увлекательно».

Одним из наиболее ярких и плодотворных разделов «арифметики», или теории чисел, является направление, посвященное простым числам.

<sup>1</sup> Waltershausen W. von. Gauss zum Gedächtnis. Sändig, 1965.

<sup>2</sup> Hardy G. A Mathematician's apology. 1940.

<sup>3</sup> Хинчин А.Я. Три жемчужины теории чисел. М.: Гостехиздат, 1948.

<sup>4</sup> Воробьев Н.Н. Признаки делимости. М.: Наука, 1974.

Элементарная по своей постановке проблема распределения простых чисел вызвала к жизни огромный пласт теоретических разработок, охвативших необыкновенно широкое методологическое пространство и позволяющая заинтересованным исследователям осваивать разнообразные области математики, начиная с теории групп и заканчивая анализом функций комплексного переменного.<sup>5</sup>

В начале 80-х г. прошлого века, будучи студентом физико-математической школы, я заинтересовался возможностью нахождения аналога простым числам в области других арифметических операций. Естественным примером является замена умножения – механизма, определяющего особенности простых и составных чисел – на возведение в степень, более сложную, ассиметрическую операцию.

Изучение распределения целых степеней в натуральном ряду не является принципиально революционным направлением теории чисел. Многие факты, посвященные степеням, рассеяны по различным публикациям. Однако, насколько мне известно, целостной теории распределения целых степеней (и в особенности чисел, не представимых в виде целой степени с показателем выше 1), аналогичной по своей систематике теории простых чисел, построено не было. Именно поэтому данная область может служить идеальной сферой для работы с одаренными школьниками. Именно в этом направлении могут быть сформулированы и решены многочисленные задачи, соответствующие популярным теоремам о простых числах. Аналогия является одним из важных инструментов познания мира, его красоты и организованности.

Целью настоящей статьи является описание отдельных результатов, которые позволяют очертить теоретический и педагогический потенциал распределения простых чисел в натуральном ряду и показать, что исследование может служить основой для работы с одаренными детьми в средней школе и на начальных курсах университета.

Я определяю сонорные числа как те целые положительные числа, которые не могут быть представлены как степень  $a^b$ , где  $a$  и  $b$  – целые положительные числа, большие 1. Все основные целые положительные числа, за исключением 1, обычно называются целыми степенями, или “perfect powers” (совершенными степенями) по-английски.

Слово «сонорный» является моим изобретением, оно звучит нейтрально на нескольких языках. Отдельные авторы называют подобные числа «nonpowers»<sup>6</sup> – то есть «не-степенями». Сонорные числа являются «дополнительными» по отношению к целым степеням. Целые степени яв-

<sup>5</sup> Прахар К. Распределение простых чисел. М.: Мир, 1967.

<sup>6</sup> Viader P., Bibiloni L., Paradis J. On a series of Goldbach and Euler // American Mathematical Monthly. 2006. № 113 (3). P. 206–220.

ляются последовательностью A001597 в знаменитой энциклопедии последовательностей Н. Слоана (*N. Sloane*),<sup>7</sup> которую школьникам и студентам было бы полезно освоить.

Я обозначаю сонорные числа, начиная с 2, как

$$m_1, m_2, \dots, m_n, \dots,$$

и целые степени как

$$w_1, w_2, \dots, w_n, \dots$$

Множество интересных фактов может быть найдено о сонорных числах и их распределении. Это очевидно, что существует бесконечное количество сонорных чисел (поскольку каждое простое число является сонорным в то же время).

Если  $N = p_1^{\alpha_1} p_2^{\alpha_2} \dots p_n^{\alpha_n}$  является разложением позитивного целого  $N$  на различные простые сомножители, где  $p_1, p_2, \dots, p_n$  являются различными простыми числами, и  $\alpha_1, \alpha_2, \dots, \alpha_n$  – положительные целые числа, то очевидно, что в случае, когда  $N$  – целая степень с показателем  $t$ , данное  $t$  должно делить нацело каждое из значений  $\alpha_i$ ,  $1 \leq i \leq n$ . (Школьники могут попробовать доказать этот простой факт формально). Тогда понятно, что  $(\alpha_1, \alpha_2, \dots, \alpha_n) = 1$  для сонорного  $N$  и  $(\alpha_1, \alpha_2, \dots, \alpha_n) > 1$  для целых степеней (где скобки обозначают наибольший общий делитель). Теперь мы можем определить «наибольших целый корень» для каждого целого положительного  $N$  как наибольшее целое положительное  $t$  при котором  $N^{1/t}$  является целым. Очевидно, что  $t = (\alpha_1, \alpha_2, \dots, \alpha_n)$ . Немедленными следствиями этого утверждения является то, что: 1) наибольший целый корень существует для любого  $N$ ; и что 2)  $N^{1/t}$  всегда сонорно.

Отсюда мы можем вывести следующий факт.

**Теорема 1 (основная теорема теории сонорных чисел).** Каждое положительное  $N$  может быть представлено единственным образом в форме  $N = m^t$ , где  $m$  сонорное число и  $t$  целое положительное.

Отталкиваясь от основной теоремы, мы можем построить то, что является аналогом для сонорных чисел знаменитого «Решета Эратосфена».

Эта схема проиллюстрирована в табл. 1.

Таблица 1

«Сонорное решето»

1									
$m_1$	$m_2$	$m_3$	$m_4$	$m_5$	.	.	.	$m_n$	.
$m_1^2$	$m_2^2$	$m_3^2$	$m_4^2$	$m_5^2$	.	.	.	$m_n^2$	.

<sup>7</sup> Sloane N. The On-Line Encyclopedia of Integer Sequences. <http://oeis.org/A001597> (accessed on 01.03.2013).

$m_1^3$	$m_2^3$	$m_3^3$	$m_4^3$	$m_5^3$	.	.	.	$m_n^3$	.
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
$m_1^k$	$m_2^k$	$m_3^k$	$m_4^k$	$m_5^k$	.	.	.	$m_n^k$	.
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.

Каждое целое положительное число может быть найдено в данной таблице один, и только один раз.

Определим

$$a_n = \begin{cases} 1, & \text{если } n \text{ сонорно} \\ 0, & \text{если } n - \text{целая степень} \end{cases}$$

и также  $b_n = 1 - a_n$ .

Введем функцию  $k(x)$ , где

$$k(x) = \sum_{n \leq x} a_n.$$

Эта функция, очевидно, является аналогом функции  $\pi(x)$ , которая подсчитывает количество простых чисел, не превышающих  $x$ , тогда как  $k(x)$  – это соответствующее количество сонорным чисел.

Определим также функцию  $p(x)$ , где

$$p(x) = \sum_{n \leq x} b_n.$$

Из сонорного решета, например, мы с легкостью можем вывести следующую теорему.

**Теорема 2.**  $k(x) = [x] - 1 - \sum_{i=2}^{[\log_2 x]} k(x^{1/i})$ .

Последняя формула очень полезна для табуляции функции  $k$  и определения ее поведения. Я написал простую программу на языке R (полезном для изучения одаренными школьниками, особенно в рамках освоения математической статистики), подсчитывающую количество сонорных чисел, не превышающих  $x$ , вплоть до  $x=10^{15}$ .

Некоторые результаты приведены в табл. 2.

Таблица 2

**Количество сонорных чисел, не превышающих  $x$**

$x$	Количество сонорных чисел, не превышающих $x$ ( $k(x)$ )	Количество целых степеней, не превышающих $x$ ( $p(x)$ )	Доля сонорных чисел среди первых $x$ чисел (%)	Доля целых степеней среди первых $x$ чисел (%)
10	6	3	60	30
100	87	12	87	12
1000	959	40	95.9	4
10000	9875	124	98.75	1.24
100000	99633	366	99.633	0.366

1000000	998889	1110	99.8889	0.111
10000000	9996605	3394	99.96605	0.03394
100000000	99989509	10490	99.989509	0.01049
1000000000	999967330	32669	99.996733	0.0032669
10000000000	9999897769	102230	99.998978	0.0010223
100000000000	99999679010	320989	99.999679	0.0003209
1000000000000	999998989804	1010195	99.999899	0.00010102
10000000000000	9999996815862	3184137	99.999968	0.0000318
100000000000000	99999989953079	10046920	99.99999	0.0000100
1000000000000000	999999968276408	31723591	99.99999	0.0000032

Поведение функции  $k(x)$  продемонстрировано на рис. 1.

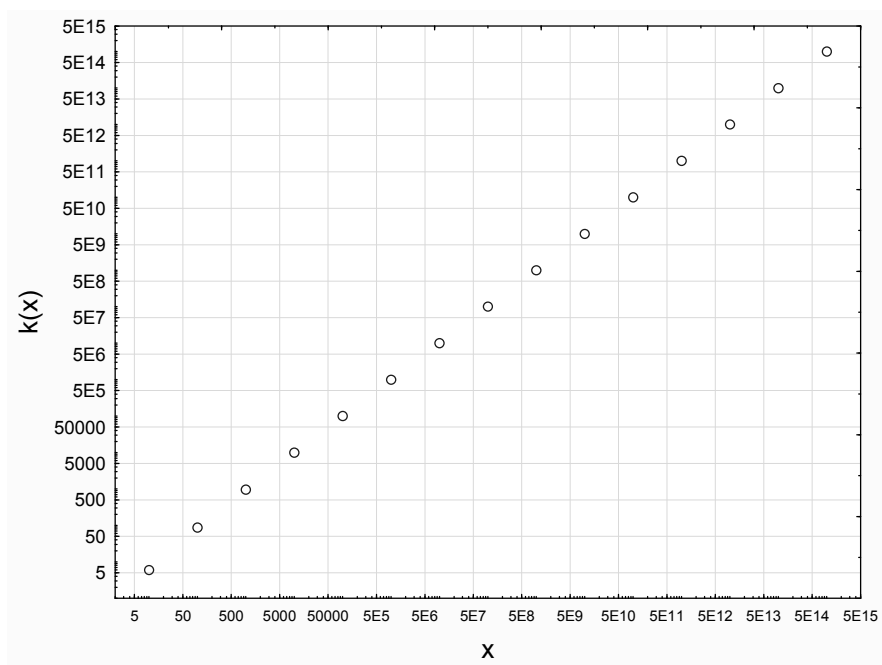


Рис. 1. Иллюстрация динамики функции  $k(x)$

Используя идею «сонорного решета», мы можем трансформировать некоторые конечные или бесконечные суммы в соответствующие ряды и суммы с сонорными аргументами.

Например,



$$\sum_{1 \leq n \leq N} n = 1 + \sum_{m \leq N} \sum_{1 \leq r \leq \lfloor \log_2 N \rfloor} N] m^r = 1 + \sum_{m \leq N} \frac{m(m^{\lfloor \log_2 N \rfloor} - 1)}{m - 1}.$$

Следующий удивительный факт (к которому одаренные школьники могут идти самостоятельно), насколько я понимаю, до сих пор не был известен в математике.

**Теорема 3.**  $\sum \frac{1}{m^2 - 1} = \frac{\pi^2}{6} - 1 \approx 0.644934$  (где суммирование производится по всем сонорным числам).

Старшеклассникам, занимающимся в математических кружках, очень полезно познакомиться с дзета-функцией Римана, которая в буквальном смысле лежит в основе современной аналитической теории чисел. Данная функция ранее не применялась к вопросам распределения целых степеней, но мы можем вывести, что (предполагая существование дзета-функции от комплексного аргумента  $s$ ),

$$\begin{aligned} \zeta(s) &= \sum_{n=1}^{\infty} \frac{1}{n^s} = 1 + \sum_{m \geq 2} \sum_{k \geq 1} \frac{1}{m^{ks}} = 1 + \sum_{m \geq 2} \frac{1}{m^s - 1} = 1 + \sum_{n=2}^{\infty} \frac{a_n}{n^s - 1} = \\ &= 1 + \sum_{n=2}^{\infty} \frac{1}{n^s - 1} - \sum_{n=2}^{\infty} \frac{b_n}{n^s - 1}. \end{aligned} \quad (1)$$

Теперь, к примеру, в случае  $s=2$ , мы получаем результат теоремы 2 (если мы вспомним, что  $\zeta(2) = \frac{\pi^2}{6}$ ). Если мы также заметим, что

$\sum_{n=2}^{\infty} \frac{1}{n^2 - 1} = \frac{3}{4}$ , то мы увидим теперь, что

$$\sum_{n=2}^{\infty} \frac{b_n}{n^2 - 1} = \frac{7}{4} - \frac{\pi^2}{6} \approx 0.1$$

В последнем равенстве суммация осуществляется по всем целым степеням, без повторения. Данный факт может являться дополнением к знаменитой теореме Гольдбаха-Эйлера<sup>8</sup>, которая в наших обозначениях выглядит как

$$\sum_{n=2}^{\infty} \frac{b_n}{n-1} = 1.$$

Ученикам и студентам будет интересно вспомнить, что и Гольдбах, и Эйлер в определенный период времени работали в г. Санкт-Петербурге.

Также, если  $\zeta(s)$  существует, мы получаем

<sup>8</sup> Dunham W. Euler The Master of Us All: Dolciani Mathematical Expositions. Mathematical Association of America. Vol. 22. Washington DC, 1999.

$$\begin{aligned} \zeta(s) - 1 &= \sum_{n=2}^{\infty} \frac{a_n}{n^s - 1} = \sum_{n=2}^{\infty} \frac{k(n) - k(n-1)}{n^s - 1} = \sum_{n=2}^{\infty} k(n) \left( \frac{1}{n^s - 1} - \frac{1}{(n+1)^s - 1} \right) = \\ &= \sum_{n=2}^{\infty} k(n) \int_n^{n+1} \frac{sx^{s-1}}{(x^s - 1)^2} dx = s \int_2^{\infty} \frac{k(x)x^{s-1}}{(x^s - 1)^2} dx. \end{aligned}$$

(Можно проверить, что операторы с рядами законны).

Отсюда

$$\int_2^{\infty} \frac{k(x)x^{s-1}}{(x^s - 1)^2} dx = \frac{\zeta(s) - 1}{s} \quad (2)$$

Формула (2) является интересным аналогом известного равенства, которое широко используется в аналитической теории чисел<sup>9</sup>:

$$\int_2^{\infty} \frac{\pi(x)}{x(x^s - 1)} dx = \frac{\ln \zeta(s)}{s}. \quad (3)$$

Мы можем определить порядок функции  $k(x)$ , следуя результатам теоремы 2.

**Теорема 4.**  $\lim_{x \rightarrow \infty} \frac{k(x)}{x} = 1$ .

Действительно, из теоремы 2 мы можем заключить, что  $x - 2 - (\log_2 x - 2)\sqrt{x} \ll k(x) \ll x$ .

Деля обе части на  $x$  и приводя к пределу, мы заключаем, что левая и правая части неравенства стремятся к 1, когда  $x$  стремится к бесконечности. Это доказывает теорему (по принципу, который, как одаренные школьники, возможно, называется «принципом двух милиционеров»).

Известный американский математик Д. Ньюман (*D. Newman*) однажды пришел к аналогичному результату, который в наших обозначениях можно записать следующим образом<sup>10</sup>:

$$k(x) = x - \sqrt{x} + O(x^{\frac{1}{3}} \log_2 x).$$

Следующий интересный факт может быть установлен касательно оценки числа целых степеней, не превышающих  $x$ .

**Теорема 5.** Для достаточно больших  $x$ ,

$$x^{\frac{1}{2}} + x^{\frac{1}{3}} + \frac{1}{2}x^{\frac{1}{5}} \ll p(x) \ll x^{\frac{1}{2}} + x^{\frac{1}{3}} + x^{\frac{1}{4}} \log_2 x.$$

(Предложим школьникам доказать этот факт самостоятельно).

<sup>9</sup> Zhenkin V. Distribution of Prime Numbers: Elementary methods. Kaliningrad, 2008.

<sup>10</sup> Newman D. A Problem Seminar. NY, 1982.

Теперь очевидно, что, например,

$$\lim_{x \rightarrow \infty} \frac{p(x)}{\frac{1}{x^2}} = 1.$$

Если теперь  $p_3(x)$  обозначает количество целых степеней, не превышающих  $x$  и не являющихся квадратами целого числа, то мы можем установить, что

$$p_3(x) + [x^{\frac{1}{2}}] - 1 = p(x),$$

и значит

$$\lim_{x \rightarrow \infty} \frac{p_3(x)}{\frac{1}{x^{\frac{1}{2}}}} = 1.$$

Мы можем показать также, что

$$\lim_{x \rightarrow \infty} \frac{w_x}{x^2} = 1. \quad (4)$$

Из данных фактов следуют чрезвычайно красивые заключения, которые одаренные школьники и студенты могут вывести с помощью теорем об эквивалентных бесконечно больших величинах.

Например, функция  $k$  оказывается асимптотически мультипликативной, то есть, например,

$$\lim_{x \rightarrow \infty, y \rightarrow \infty} \frac{k(xy)}{k(x)k(y)} = 1,$$

а также

$$\lim_{x \rightarrow \infty} \frac{w_{ax}}{w_x} = a^2$$

и

$$\lim_{x \rightarrow \infty} \frac{p(ax)}{p(x)} = \sqrt{a}.$$

Это значит, что количество целых степеней сокращается примерно в половину с каждым новым идентичным промежутком.

Далее может быть доказана следующая интереснейшая теорема.

**Теорема 6.**  $\lim_{x \rightarrow \infty} \frac{x^2 - w_x}{2x^{5/3}} = 1.$

Для доказательства мы воспользуемся тем, что если целая степень  $w(x)$  является квадратом целого числа, то

$$w_x = (x + 1 - p_3(w_x))^2.$$

Очевидно в этом случае, что

$$(x + 1 - p_3(w_x))^2 \leq w_x \leq (x + 2 - p_3(w_x))^2. \quad (\text{Этот факт легко проверить}).$$

Теперь рассмотрим целые степени, находящиеся между двумя последовательными квадратами, ограничивающими предыдущее неравенство.

Если целая степень  $w_{x+i}$  относится к таким степеням, то из тех же со-  
 образений

$$(x+1-p_3(w_x)+i)^2 \leq w_{x+i} \leq (x+2-p_3(w_x)+i)^2.$$

Так как  $p_3(w_{x+i}) = p_3(w_x) + i$ ,

то теперь для любого  $t$

$$(t+1-p_3(w_t))^2 \leq w_t \leq (t+2-p_3(w_t))^2.$$

Теперь

$$\frac{x^2 - (x+2-p_3(w_x))^2}{2x^{5/3}} \leq \frac{x^2 - w_x}{2x^{5/3}} \leq \frac{x^2 - (x+1-p_3(w_x))^2}{2x^{5/3}}$$

Переходя к пределу слева и справа и учитывая, что (как нетрудно  
 показать),

$$p_3(w_x) \sim x^{2/3}, \text{ мы получаем заключение теоремы.}$$

Теорема 6 проиллюстрирована на рис. 2, где показывается прибли-  
 жение  $f(x) = (x^2 - w_x) / (2x^{5/3})$  к 1 с ростом  $x$ .

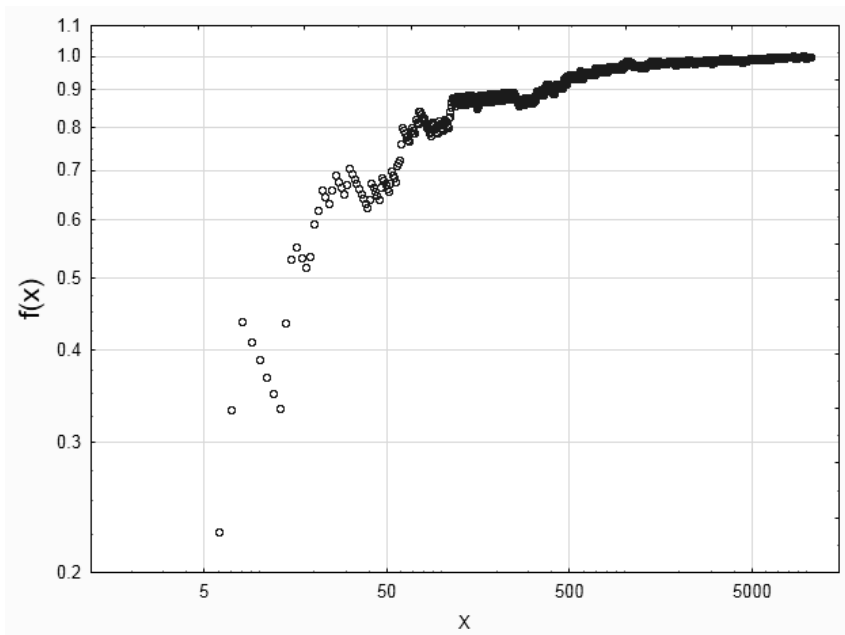


Рис. 2. Асимптотика функции  $f(x) = (x^2 - w_x) / (2x^{5/3})$

Теорема 4 также открывает для нас разнообразные возможности по исследованию распределения целых степеней и сонорных чисел. Например, мы можем доказать следующую ниже теорему.

**Теорема 7.** В любой арифметической прогрессии  $ax+b$ , где  $a, b, x$  – целые положительные числа, существует бесконечное количество сонорных чисел.

Предположим, что прогрессия  $ax+b$  содержит лишь ограниченное количество сонорных чисел, и пусть  $y^*$  будет наибольшим из них. Тогда для любого  $x > y^*$  мы получим

$$k(x) - k(y^*) < x - y^* - ((x - y^*) - b)/a = x(1 - 1/a) + y^*/a + b/a.$$

Так,  $\lim_{x \rightarrow \infty} \frac{k(x)}{x}$  не может превысить  $1 - 1/a$ , и это противоречит теореме 4.

В то же время мы можем показать, что каждая арифметическая прогрессия со взаимно-простыми параметрами также содержит бесконечное количество целых степеней.

**Теорема 8.** В любой арифметической прогрессии  $ax+b$ , где  $a, b, x$  – целые положительные числа, причем  $(a, b) = 1$ , существует бесконечное количество сонорных чисел.

В первую очередь, мы можем предположить, что  $b \neq 1$ . В противном случае, мы можем рассмотреть прогрессию  $ax + (a+b)$ , все члены которой в то же время являются членами прогрессии  $ax+b$ . Если прогрессия  $ax + (a+b)$  содержит бесконечное количество целых степеней, то же самое относится и к прогрессии  $ax+b$ .

Если  $\varphi(x)$  – функция Эйлера (с которой школьникам в математических кружках и семинарах наверняка пришлось познакомиться), то по теореме Эйлера мы можем вывести, что

$$b^{\varphi(a)+1} \equiv b \pmod{a},$$

и это значит, что для какого-то целого положительного  $x_0$

$$b^{\varphi(a)+1} \equiv b + ax_0,$$

что дает нам пример целой степени в прогрессии  $ax+b$ .

Помимо этого, например, для всякого целого положительного  $k$ , того, что  $(k, a) = 1$ ,

$$b^{\varphi(ak)+1} = b^{\varphi(a)\varphi(k)+1} \equiv b \pmod{ak},$$

и это также значит, что для некоторого целого положительного  $x_1$

$$b^{\varphi(ak)+1} = b + akx_1. \quad (5)$$

Таким образом, мы можем найти неограниченное количество целых степеней в данной прогрессии.

Конечно же, легко видеть, что арифметическая прогрессия, содержащая по крайней мере одну целую степень, в то же время содержит бесконечное количество целых степеней. Действительно, если прогрессия  $ax+b$  содержит целую степень  $c^q$ , где  $c$  и  $q$  являются целыми положительными числами, большими 1, то для каждого целого положительного  $z$ ,  $(az+c)^q$  также будет принадлежать прогрессии  $ax+b$  (старшеклассники могут продемонстрировать это с помощью биномиальной теоремы Ньютона).

Очевидно, что если, к примеру,  $b=c^q$ , прогрессия содержит бесконечное количество целых степеней с показателем  $q$ . Мы покажем, что то же самое будет истинным, если мы умножим взаимно простые коэффициенты прогрессии на одно и то же число, являющееся целой степенью.

Умножим обе части выражения (5) на некоторое  $c^q$ , в предположении, что  $c$  и  $q$  являются целыми положительными,  $q > 1$ . Мы получим

$$b^{\varphi(a)\varphi(k)+1}c^q = bc^q + akc^q x_1 \quad (6)$$

$$\text{Предположим, что } q, \varphi(a), \varphi(a)-1 = 1. \quad (7)$$

Мы покажем, что мы можем найти бесконечное количество различных значений  $\varphi(k)$ , для которых  $q \mid \varphi(a)\varphi(k)+1$ .

Для начала предположим, что  $k$  является простым числом,  $p$ . В этом случае,  $\varphi(k) = p-1$ . Мы должны показать, что существует бесконечное количество простых чисел, для которых

$$q \mid \varphi(a)(p-1)+1.$$

Хорошо известно, что сравнение

$$\varphi(a)x = 1 - \varphi(a) \pmod{q} \quad (8)$$

имеет решение тогда и только тогда, если  $d \mid (1 - \varphi(a))$  где  $d = (q, \varphi(a))$ .

Вследствие нашего предположения (7),  $d=1$  и решение  $x_0$  всегда существует.

Теперь, если для этого  $x_0$

$$\varphi(a)x_0 = 1 - \varphi(a) \pmod{q},$$

то очевидно для любого  $N$

$(x_0 + qN)$  также будет решением.

Мы нашли, таким образом, бесконечное число решений, составляющих арифметическую прогрессию. Мы можем видеть, что параметры этой

прогрессии являются взаимно простыми и, следовательно, существует бесконечное множество простых чисел  $p^*$  в этой прогрессии. Все эти простые числа удовлетворяют требованию

$$\varphi(a)p^* = 1 - \varphi(a) \pmod{q},$$

и следовательно

$$q \mid \varphi(a)(p^* - 1) + 1.$$

Мы определили, таким образом, что при наших предположениях должно существовать бесконечное количество значений  $k=p^*$ , удовлетворяющих равенству (6).

Таким образом, мы доказали следующую теорему (где, очевидно,  $a^* = ac^q$ ,  $b^* = bc^q$ ).

**Теорема 9.** В любой арифметической прогрессии  $a^*x + b^*$ , где  $(a^*, b^*) = c^q$  для некоторых целых положительных  $c$  и  $q$ , больших 1, при условии, что  $(q, \varphi(a^*/c^q), \varphi(a^*/c^q) - 1) = 1$ , существует бесконечное количество целых степеней с показателем  $q$ .

Мы в состоянии доказать даже более сильный факт.

**Теорема 10.** В любой арифметической прогрессии  $ax + bl$ , где  $(a, b, l) = 1$  для целых положительных  $a, b, l$  присутствует бесконечное количество целых степеней.

(Студенты могут попытаться доказать это положение самостоятельно).

Возможно, наиболее интересной проблемой теории сонорных чисел является вопрос о том, каким образом (и как далеко друг от друга) расположены последовательные целые степени. В этой сфере сосредоточены многие знаменитые теоретико-числовые гипотезы. Нетрудно видеть, что Великая теорема Ферма относится к той же области задач.

В 2002 г. П. Михайлеску (*P. Mihăilescu*) доказал так называемую гипотезу Каталана о том, что 8 и 9 являются единственными последовательными целыми степенями<sup>11</sup>. Гипотеза Пилаи о том, что расстояние между последовательными целыми степенями стремится к бесконечности с возрастанием порядкового номера, остается открытой проблемой.

Из доказанных нами положений можно вывести нижеследующую теорему 11.

---

<sup>11</sup> Mihăilescu P. Primary Cyclotomic Units and a Proof of Catalan's Conjecture // J. Reine Angew. Math. 2004. № 572. P. 167–195.

**Теорема 11.** Если предел  $\lim_{x \rightarrow \infty} \frac{w_x - w_{x-1}}{x}$  существует, то он равен 2.

Данное положение автоматически следует из равенства (4), если применить так называемую теорему Штольца (учащиеся и студенты, знакомые с основами математического анализа, могут поинтересоваться этой замечательной теоремой и ее доступным для понимания доказательством).

Существование предела в теореме 11, таким образом, автоматически доказывало бы гипотезу Пилаи.

На рис. 3 демонстрируется, как ведет себя скользящее среднее расстояний между последовательными степенями (для усреднения были взяты каждые сто из таких расстояний).

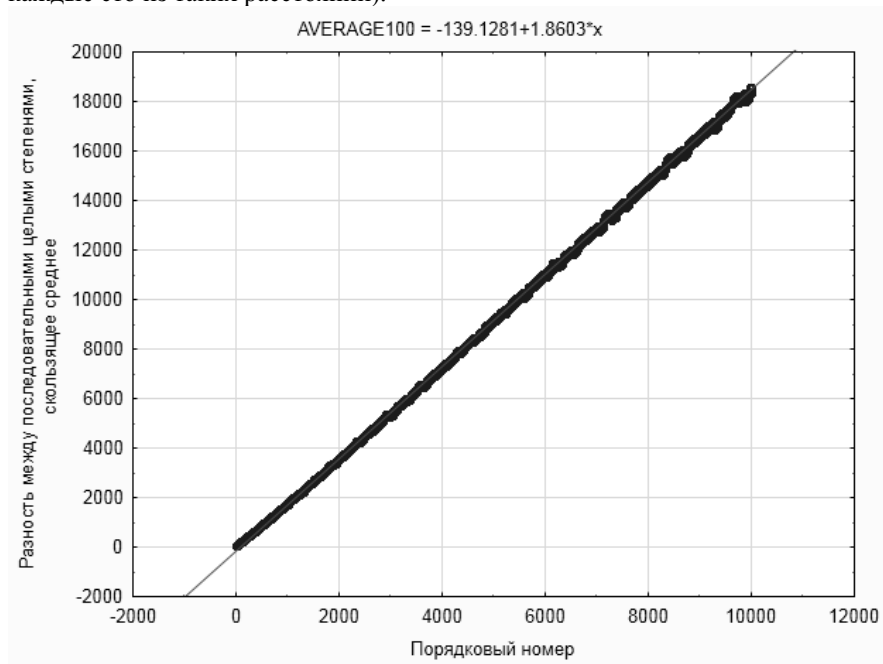


Рис. 3. Регрессия между скользящим средним последовательных целых степеней и их порядковым номером

Выглядит чрезвычайно правдоподобным, что предел отношения данной разности к порядковому номеру существует, и приближается к 2. Однако доказательство существования такого предела – вопрос будущего.

В заключении хотел бы обратить внимание педагогов и учащихся на следующее интереснейшее наблюдение. Теорема 4 о поведении функции



$k(x)$  – «счетчика» сонорных чисел – говорит нам о том, что среди целых положительных чисел сонорные числа, безусловно, преобладают.

Хорошо известно, к примеру, что для соответствующей функции, описывающей количество простых чисел,

$$\lim_{x \rightarrow \infty} \frac{\pi(x)}{x} = 0.$$

Напротив, сонорные числа составляют доминирующую часть целых положительных. Среди первых 100 миллионов 99,98 % являются сонорными, и этот процент будет расти с ростом  $x$ . Доля целых степеней будет продолжать сокращаться.

Однако картина «сонорного решета» дает нам совершенно противоположный, и противоречивый вывод (табл. 1). В этой таблице, изображающей все целые положительные числа, сонорные числа занимают только одну горизонтальную строку по сравнению с бесконечным количеством рядов, занимаемых целыми степенями. С позиций «истинной» бесконечности, не связанной изменением конечных интервалов (вроде того, как мы вычисляли долю сонорных среди первых  $x$  чисел), ландшафт выглядит не просто измененным, но совершенно противоположным. Не об этом ли сказано в великом первоисточнике: «Теперь мы видим как бы сквозь тусклое стекло, гадательно, тогда же лицом к лицу; теперь я знаю отчасти, а тогда познаю, подобно тому, как я познан»?

**Комментарий ученого, научного руководителя исследовательских работ школьников по математике, к статье А. Корчевского «Распределение целых степеней в натуральном ряду: теоретический и педагогический потенциал»**

*Леуко Владимир Александрович*, канд. пед. наук, доцент каф. алгебры, геометрии и математического анализа Волгоградского государственного социально-педагогического университета

Работа А. Корчевского «Распределение целых степеней в натуральном ряду: теоретический и педагогический потенциал» посвящена рассмотрению вопросов, которые могли бы стать основой для факультатива (спекурса) по математике для учащихся старших классов.

Распределение нетривиальных целых степеней в натуральном ряду на протяжении веков привлекало внимание математиков. В большей или меньшей степени к этой проблеме имеют отношение многие знаменитые гипотезы и проблемы теории чисел: Великая теорема Ферма, гипотеза Каталана, гипотеза Ферма-Каталана, гипотеза Пиллаи, abc-гипотеза...

Доказательство этих гипотез (Великая теорема Ферма, вопреки названию, на протяжении трехсот с лишним лет тоже оставалась гипотезой) долгие годы ускользало от математиков, несмотря на многочисленные попытки выдающихся ученых (и тысяч дилетантов) найти эти доказательства. И лишь в самые последние годы усилия математиков в этом направлении начали приносить плоды: в 1995 г. Э. Уайлсом (при участии Р. Тейлора) была опубликована окончательная версия доказательства Великой теоремы Ферма – самого знаменитого (возможно, за исключением теоремы Пифагора) утверждения в истории математики; в 2002 г. П. Михайлеску доказал гипотезу Каталана; наконец, в 2012 г. С. Мотидзуки опубликовал доказательство *abc*-гипотезы. Если это доказательство будет признано математическим сообществом, целый ряд других открытых проблем (в том числе гипотезы Пиллаи и Ферма-Каталана) получат статус решенных. Однако доказательство оказалось настолько огромным и сложным, что за прошедшие со времен публикации год и несколько месяцев никто из авторитетных математиков не взял на себя смелость подтвердить правильность доказательства (или, наоборот, опровергнуть его).

Эти факты, с одной стороны, свидетельствуют об огромном интересе математического сообщества к вопросам распределения нетривиальных целых степеней, а с другой – о высокой сложности этих вопросов.

В предлагаемой статье рассматриваются задачи в чем-то близкие к перечисленным, но несомненно более простые. Математический аппарат, необходимый для решения многих задач, не выходит за рамки курса математики средней школы. Для решения ряда других задач потребуются знакомство с отдельными понятиями и фактами теории чисел (такими, как теорема о разрешимости линейного сравнения или теорема Эйлера). Все это делает основную часть материала, предлагаемого для факультатива, доступной и посильной школьникам. В то же время изучение этого материала приближает школьников к более глубокому пониманию сложных проблем теории чисел.

Лишь незначительная часть рассматриваемых задач требует владения основами теории функций комплексной переменной. Старшеклассников, осиливших этот материал, уместно познакомить с гипотезой Римана. От перечисленных выше проблем эта важнейшая гипотеза отличается тем, что даже для понимания ее формулировки требуется специальная математическая подготовка.

Участие в работе факультатива, основанного на предлагаемом материале, способно привить старшеклассникам навыки серьезной исследовательской работы и, возможно, стать «трамплином» для старта в большую науку.

**Комментарий ученого, три десятка лет преподававшего математику в школе, к статье А. Корчевского «Распределение целых степеней в натуральном ряду: теоретический и педагогический потенциал»**

*Дмитренко Галина Владимировна*, канд. пед. наук, доцент каф. педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета

Обновление содержания общего образования в аспекте требований ФГОС нового поколения предполагает согласованные действия педагогического коллектива по проектированию возможностей образовательной среды школы для становления и развития личности воспитанника в ее индивидуальности, самобытности и неповторимости. Организация исследовательской практики в рамках школьного курса математики, бесспорно, активизирует роль самой личности не только в освоении основ математического образования, но и расширении сферы образовательных интересов.

Понятие «число» является ключевым в содержании школьного курса математики в российских школах, и поэтому авторский подход А. Корчевского к исследованию теоретического и педагогического потенциала распределения простых чисел в натуральном ряду может заинтересовать педагогов-практиков, имеющих хорошую подготовку в области теории чисел. Данная проблема может быть одним из направлений учебной деятельности во внеурочное время, включая организацию и выполнение учебно-исследовательских и проектных работ. Однако в представленных результатах не ясна предполагаемая значимость исследования для формирования образовательной компетентности обучающихся, требует уточнения авторское определение «сонорных чисел» *«как тех целых положительных чисел, которые не могут быть представлены как степень  $a^b$ , где  $a$  и  $b$  целые положительные числа, большие 1»*.

Основным результатом исследовательской практики в школе следует считать интеллектуальное развитие. Знакомство старшеклассников с работой к.ф.-м.н., д.б.н. А. Корчевского «Распределение целых степеней в натуральном ряду: теоретический и педагогический потенциал» предоставляет возможность воспитанникам научиться понимать относительность разных мнений и подходов к решению проблемы.

В рамках обозначенной проблемы *образовательная среда школы* понимается как система *влияний и условий* формирования личности, а также *возможностей* для развития личности в ее индивидуальности.

При этом «влияния» и «условия» предполагают воздействие образовательной среды школы на «пассивного человека», то есть отражают объектную позицию воспитанника, а «возможности» предполагают активную роль самой личности в освоении ресурсов образовательной среды школы.

Проектирование «возможностей» образовательной среды школы для становления и развития личности ребенка в ее индивидуальности, самобытности, уникальности и неповторимости – приоритетная задача педагогических коллективов в условиях реализации требований ФГОС.

Ярко выраженная направленность на самостоятельный познавательный поиск, самостоятельно организованное учебное сотрудничество проявляются у воспитанников основной школы в возрасте 11–15 лет, что объясняется психолого-педагогическими особенностями данного возраста.

*Исследовательская практика* – одна из форм организации учебной деятельности во внеурочное время, включающая организацию и выполнение учебно-исследовательских и проектных работ. Учебно-исследовательские и проектные работы предоставляют возможности обучающимся научиться:

- ставить проблему и аргументировать ее актуальность;
- понимать относительность разных мнений и подходов к решению проблемы;
- осуществлять выбор средств и способов достижения поставленных целей;
- адекватно оценивать возможности достижения цели в различных сферах самостоятельной деятельности.

*Исследовательская практика во внеурочное время* позволяет воспитанникам реализовать свои потребности в общении, переходить от одного вида общения к другому; усвоить нормы ученического взаимодействия, выстраивать отношения со сверстниками и взрослыми в ходе целенаправленной поисковой и творческой деятельности.

В рамках исследовательской практики подростку легче реализовать свои предпочтения к тому или иному виду деятельности, в ходе работы будут востребованы практически любые его способности.

## Изучение особенностей субъектной позиции у старшеклассников сельской школы

*Кузоро Елена Юрьевна*, соискатель кафедры психологии образования и развития Волгоградского государственного социально-педагогического университета

В условиях быстро изменяющейся российской действительности особое значение приобретает рефлексивное отношение взрослеющего человека к собственной жизни, выраженное в умении занять субъектную позицию по отношению к миру. В старших классах, когда на передний план выступает проблема профессионального и жизненного самоопределения, актуальным является содействие юношеству в оценке себя и своего места в социокультурном пространстве жизни с позиции субъектного подхода. На основе работ отечественных ученых С.Л. Рубинштейна (2003), В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева (1995; 2000) можно выделить следующие критерии субъектной позиции по отношению к миру: включенность, активность, принятие мира и позитивное отношение к нему, наличие развернутой временной перспективы, представленной в конкретных жизненных планах.

Молодые люди из сельской глубинки поставлены в иную социокультурную ситуацию развития в отличие от своих сверстников, проживающих в городах и мегаполисах. Проблема безработицы и ограниченных возможностей для самореализации, низкий уровень жизни все чаще заставляют сельскую молодежь искать более благоприятных условий для осуществления своих замыслов на будущее.

Наше исследование заключалось в выявлении особенностей субъектной позиции старшеклассников одной из школ районного центра Волгоградской области как показателя их адаптационных возможностей, необходимых для успешного решения возрастной задачи самоопределения. В эксперименте приняли участие школьники 10–11-ых классов МОУ СОШ № 1 и МОУ СОШ № 2 р.п. Новониколаевский, расположенного в полчасе езды г. Урюпинска, зарегистрировавшего брэнд «Столицы Российской глубинки». Сбор первичного эмпирического материала был организован К.В. Зелинским, канд. пед. наук. В качестве диагностического средства использовались проективно-биографическая процедура «Я в этом мире», разработанная Т.В. Черниковой (2006), и самоактуализационный тест (САМОАЛ) А. Маслоу. Результаты проективной методики сопоставлялись с данными по тесту САМОАЛ и рассматривались как совпадение заявленных субъективных устремлений школьников с объективными показателями.

В содержании представленных для анализа 44-х сочинений «Я в этом мире» можно выделить нижеследующие характерные особенности. Выборку для сопоставления результатов по сочинению «Я в этом мире» и методике САМОАЛ составили 32 человека. Уменьшение числа анализируемых результатов на 12 произошло по причине отсутствия выполненных тестовых заданий по одной из методик. В изучении собственно самоактуализационных возможностей приняли участие 73 старшеклассника.

Практически у всех старшеклассников в том или ином виде присутствует негативное восприятие окружающей действительности, что напрямую связано, на наш взгляд, с социально-экономическими проблемами российской провинции. Общий негативный настрой формирует и соответствующее восприятие окружающих людей. Приводятся такие характеристики как «равнодушие», «расчет», «безразличие», «эгоизм», «алчность», «ненависть», присущие современным людям. Однако подобные рассуждения сопровождаются «стремлением к добру», к «работе над собой», призывами ко всем людям «объединяться и заботиться о мире и друг о друге», а самое главное – «надеждой на лучшее». И здесь очень многое зависит от позиции взрослого, работающего с молодежью, от его умения направить позитивные устремления школьников в сторону эффективной работы над собой.

Подавляющее большинство размышлений над темой сочинения начинается с вопроса «Кто я?». Можно предположить, что на первом месте по значимости для участников эксперимента стоит проблема идентификации самого себя, которая еще не решена, что подтверждает ход дальнейших рассуждений. Задаются вопросы о смысле собственного существования («Зачем я живу?»), вопросы о происхождении жизни на земле («Откуда я?») как основа для определения базовых ценностей, которыми должны руководствоваться люди в своей жизни. В некоторых работах на фоне вышеназванных рассуждений присутствует рефлексивное осмысление самого себя (своего характера, своих устремлений), попытка определить свое предназначение, но указывается, что эта задача еще не разрешена окончательно.

18% старшеклассников говорят о Боге, о православных добродетелях и христианских ценностях, о сотворении мира и человека Богом, об обязанности человека жить по заповедям, о необходимости достойно прожить земную жизнь и перейти в вечность.

У половины испытуемых большая часть текста посвящена общим рассуждениям о месте и роли человека в этом мире, о необходимости решать подобные вопросы в юношеском возрасте, часто безотносительно к собственной жизни.

По позиции, которую занимают авторы сочинений в отношении к миру, можно выделить три группы учащихся: с включенной позицией, с промежуточной позицией, с отстраненной позицией. Сравнительные данные представлены в таблице.

Таблица

**Распределение респондентов в зависимости от занимаемой позиции, %**

Позиция	Включенная	Промежуточная	Отстраненная
Число учащихся			
44 человека	14%	50%	36%

Группу старшеклассников с *включенной* жизненной позицией отличают глубокие рассуждения о смысле собственной жизни. В отдельных случаях присутствует осмысление окружающего мира и своего места в нем через веру в Бога, опору на христианские ценности. Повествование здесь ведется от первого лица с указанием цели и конкретных средств, ведущих к ее достижению. Выражается собственное отношение к социальным проблемам окружающего мира, предлагаются программно-концептуальные способы их решения.

Среднее значение показателя стремления к самоактуализации несколько выше в группе учащихся, занимающих включенную позицию по отношению к миру. Кроме того, такие шкалы САМОАЛ, как «Взгляд на природу человека», «Потребность в познании», «Самопонимание», «Аутосимпатия» и «Контактность» также оказались наиболее выраженными.

Для старшеклассников, занимающих *промежуточную* позицию по отношению к миру, характерно принятие внешне заданной ситуации как личностной задачи. От общих рассуждений они переходят к попытке разобраться в тех вопросах, которые поставили перед собой, опираясь на духовные ценности. Присутствуют указания на самопознание, даются обобщающие выводы применительно к себе. Наблюдается положительная временная перспектива. Там, где нет указаний на индивидуальную временную перспективу, проявляется вера в лучшее, устремленность к добру.

В группе старшеклассников с промежуточной позицией средние значения по шкалам САМОАЛ «Ориентация во времени» и «Ценности» превосходят таковые у испытуемых из двух других групп. При этом выраженность шкалы «Аутосимпатия» – самая низкая. Такое положение можно объяснить наличием в этой группе более выраженного рефлексивного отношения к себе и миру, «самокопания», когда актуальной задачей является поиск ответов на неразрешенные вопросы с опорой на общепризнанные ценности. Величина стандартного отклонения общего показателя стремле-

ния к самоактуализации позволяет говорить о маргинальности представителей промежуточной группы в отличие от старшеклассников из двух других групп. Активная позиция взрослого, работающего с молодыми людьми, может способствовать их большей устойчивости в отношении готовности включиться в активное освоение жизненного пространства.

В работах школьников, занимающих *отстраненную* позицию, часто присутствуют только общеизвестные истины и рассуждения о том, что является главным в жизни. Отсутствуют сведения о себе, задаются вопросы, но не дается лично-значимых ответов на них. Выводы часто поверхностные, касающиеся только внешних ролевых характеристик людей.

Группа с отстраненной позицией наиболее представлена высокими значениями по шкале САМОАЛ «Потребность в познании» в сочетании с самыми низкими средними значениями по шкалам «Спонтанность», «Контактность» и «Гибкость в общении». Вероятно, представители этой группы больше ориентированы на коммуникативную сторону взаимодействия в общении с окружением (общение как обмен информацией), чем на установление прочных и доброжелательных отношений.

Для статистической проверки наличия линейной зависимости между результатами контент-анализа процедуры «Я в этом мире» и данными по шкалам САМОАЛ мы использовали коэффициент корреляции Пирсона. Были обнаружены две значимые взаимосвязи ( $p < 0,05$ ) со шкалами «Ориентация во времени» и «Контактность». На основании этого можно предположить, что выраженность субъектных характеристик старшеклассников в данной выборке способствует их большей вовлеченности в настоящую жизнь и влияет на общую предрасположенность к установлению прочных и доброжелательных отношений с окружающими.

Путем подсчета коэффициента корреляции Пирсона мы попытались выявить значимые интеркорреляционные взаимосвязи между шкалами вопросника САМОАЛ. Оказалось, что шкала «Ориентация во времени» высоко коррелирует ( $p < 0,01$ ) со шкалами «Взгляд на природу человека» и «Самопонимание». Такие показатели, как «Ценности» и «Потребность в познании» коррелируют с «креативностью» ( $p < 0,001$ ). «Автономность», «Спонтанность» и «Самопонимание» тесно взаимосвязаны между собой ( $p < 0,001$ ), что также неоднократно подтверждалось в проводимых нами ранее исследованиях самоактуализационных возможностей старшеклассников (Т.В. Черникова, Е.Ю. Кузоро 2003). Кроме того, «Автономность» и «Аутосимпатия» связаны с «контактностью» и «гибкостью в общении». Найденные зависимости создают обширные возможности для содействия процессу самоопределения юношества. К примеру, создание доброжелательных отношений, основанных на доверии и уважении, будет способствовать развитию у старшеклассников уверенности в себе, что, в свою оче-



редь, повлечет за собой благоприятные изменения во многих других личностных качествах и будет способствовать большей их вовлеченности в настоящую жизнь.

Таким образом, сопоставление результатов проективно-биографической процедуры «Я в этом мире» с психометрическими данными и учет обнаруженных взаимосвязей между шкалами опросника САМОАЛ позволяют варьировать содержание работы по содействию самоопределению юношества в пространстве собственной жизни в соответствии с поставленными целями и особенностями конкретной группы старших школьников.

Литература:

*Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с.

*Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: Школьная Пресса, 2000. 416 с.

*Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.

*Черникова Т.В., Кузоро Е.Ю.* Время жизни старшеклассника как предмет школьного изучения // Школа и учитель в зеркале модернизации образования / под ред. В.В. Серикова, Т.В. Черниковой. М.: Междунар. пед. академия, 2003. С. 215–226.

*Черникова Т.В.* Я в этом мире (проективная автобиографическая методика) // Профильное обучение: программы элективных курсов здоровьесберегающей направленности / под ред. Т.В. Черниковой. М.: ТЦ Сфера, 2006. С. 230–244.

### **Развитие творческих (поэтических) способностей на уроках английского языка в старших классах**

*Леготина Галина Юрьевна*, учитель английского языка  
СОШ № 3 г. Ханты-Мансийска

*Developing Creative Abilities in Poetry in English Language Teaching.* This article displays work experience on the development of the poetic abilities of students during lessons of English. Based on the analysis of psychopedagogical and scientific-methodical literature it is identified requirements for

creative tasks, distinguished specific methodic techniques, worked out a series of training exercises. During the work I came up with an algorithm that includes:

- A. Preparatory or stage of preparation of rhyming texts.
- B. Stage of acquiring basic skills of versification.
- C. Stage of independent work on a poetic text.

Mastering the methods of creativity development is primarily a group activity with subsequent collective discussion, involving current and total reflection of the creative tasks.

It should be noted that as a result of the work undertaken is increasing not only the motivation to study English, but the real level of knowledge and skills in the subject. I published eight collections of creative works.

В данной статье представлен опыт работы по развитию поэтических способностей обучающихся на уроках английского языка. На основе анализа психолого-педагогической и научно-методической литературы выделены требования к творческим заданиям, определены конкретные методические приемы, разработана серия подготовительных упражнений. В ходе работы создан *алгоритм*, который включает в себя три этапа:

1) подготовительный или этап работы с готовыми рифмованными текстами;

2) этап получения элементарных навыков стихосложения;

3) этап самостоятельной работы над поэтическим текстом.

Освоение методов развития творчества осуществляется преимущественно в групповой деятельности с последующим коллективным обсуждением, предполагающим текущую и итоговую рефлексию процесса выполнения творческих заданий.

Необходимо отметить, что в результате проводимой работы происходит повышение не только мотивации к изучению английского языка, но и реального уровня знаний и умений по предмету. Свидетельством тому могут служить изданные нами восемь сборников творческих работ.

Основным направлением модернизации общеобразовательной и профессиональной школы на современном этапе развития предусматривается, прежде всего, повышение качества усвоения общеобразовательных и профессиональных знаний, практической и творческой подготовки выпускников школ. Как учитель, занимающийся подготовкой учеников к этому экзамену, я поставила перед собой *цель*: развитие творческих способностей учащихся, а через них – развитие информационно-коммуникационной компетенции учащихся в части анализа информации, отбора содержательных элементов и их логической организации; аргументации своей точки зрения, умения логически организовать порождаемый поэтический текст.

*Объект* моего исследования – Единый государственный экзамен (ЕГЭ) по английскому языку. *Предметом* исследования стал процесс демонстрации разных умений письменной речи. *Гипотеза* исследования состоит в предположении, что сдача ЕГЭ будет более результативной и эффективной при развитии творческих способностей учащихся.

Исходя из поставленной цели, объекта, предмета исследования и выдвинутой гипотезы, были сформулированы следующие *задачи исследования*:

проанализировать теоретические исследования отечественных авторов по проблеме исследования;

выделить трудности при сдаче ЕГЭ по английскому языку в разделе «Письмо»;

разработать упражнения для развития творческих способностей учеников;

апробировать предложенную методику в учебном процессе и исследовать ее влияние на экзамене по иностранному языку.

Для осуществления поставленных задач использовались следующие взаимодополняющие *методы исследования*:

изучение, теоретический анализ и систематизация положений современной научной психолого-педагогической литературы по теме исследования;

классификация творческих упражнений;

апробация упражнений на уроках и факультативных занятиях;

составление буклета с рекомендациями для будущих выпускников.

Придерживаясь позиции ученых, считающих, что наиболее адекватной формой развития творческих (креативных) способностей является обучение творческой деятельности школьников, я выбрала введение некоторых заданий для развития поэтических способностей на уроках английского языка.

На основе анализа психолого-педагогической и научно-методической литературы я выделила следующие *требования к творческим заданиям*:

соответствие условий выбранным методам творчества;

возможность разных способов решения;

учет актуального уровня решения;

учет возрастных интересов учащихся.

Выбор конкретных методических приемов и упражнений при работе со стихотворениями предопределялись следующими факторами: темой занятия; его целевой установкой; уровнем знаний лексики школьниками; возрастом учащихся; этапом обучения.

**Первый этап – подготовительный.** На этом этапе проводится работа с готовыми рифмованными текстами. Существует много типов упражнений в работе с рифмованными текстами, которые отличаются по степени сложности, хорошо адаптируются к различным разговорным и грамматическим темам и уровням подготовленности учащихся. Были использованы: *warm-up activities* (речевая разминка, или фонетическая зарядка); *lead-in activities* (введение в последующую работу на уроке); *extra activities* (дополнительные упражнения для снятия усталости).

**Второй этап – получение элементарных навыков стихосложения.** На этом этапе использовались следующие типы заданий:

*gap-filling* (упражнение по заполнению пропусков, которое развивает языковую догадку и усвоение лексики);

*unscrambling* (логическая перегруппировка – упражнение, в основе которого лежит прием восстановления предлагаемого материала в логической и рифмованной последовательности);

*expansion* (упражнение по расширению заданного речевого материала) и др.

**Третий этап – самостоятельная работа над поэтическим текстом.** Применялись описанные ниже формы учебной работы.

*Rhyming* (рифмовка). Это упражнение направлено на закрепление лексики на основе стихотворения путем подбора заранее заготовленных рифмующихся слов. В качестве примера удачного выполнения лексического задания «Must a Politician Be Kind?» (Unit 2. Lesson 4. «A Politician. Who is it?») приводится сочиненное Александрой Скрипиной стихотворение»:

If you like to be a politician,  
You must be athletic  
And also sympathetic,  
You must work day and night  
And, of course, be polite.

*Composing* (сочинение). Упражнение помогает составлению собственного авторского варианта стихотворения на английском языке в развитие предложенного учителем. В качестве примера приводится проработанное лексическое задание «Why do Teens Choose a Subcultures?» (Unit 3. Lesson 2. «Teen's subcultures. What is it?») со стихотворением, сочиненным Юлией Косухиной:

Twilight. Silence. In the street it is empty.  
I see wet snow through yellow curtains.  
Today it is lonely for me and sadly.

Where do you wander about, my person?

*Solutions* (решение). Это упражнение, в котором учащиеся должны, опираясь на свой жизненный опыт, вычленив проблему из повседневной жизни и предложить свое решение проблемы. В качестве примера приводятся результаты выполнения лексического задания «Teen's problems. What is it?» (Unit 4. Lesson 4. «Teenage Years – Do They Bring Luck?»).

Юлия Божко:

My school is great! My school is bright!  
I learned so much. I showed my courage.  
My every lesson was a fight,  
Where Victory gave me great knowledge!  
I know that School will end as well,  
And soon I'll do the sad farewell...

Любовь Стельмах:

I'm sure our family will be the best!  
We'll have together an interesting rest.  
We will never be too tedious  
Because all together we are too genius.  
Round the world we'll fly whenever.  
We are together, together forever.

Юлия Мазенина:

A fairy bear flew through the sky.  
She carried her sons in each arm.  
When she was above our beautiful wonderful land,  
She was too excited and  
She didn't pay attention to her sons,  
So she lost them at once.  
They fell through the air,  
As two balls, to compare.  
Falling ended  
And they landed.  
They thought of their poor sad mother,  
Then suddenly looked at each other,  
Two men were staying there,  
On the open air.  
So one of them, that is now known as a Khanty,

Was transformed from the light brown brother,  
And the other guy, that is now a Mansy,  
From another.

*Prediction* (предсказание). Это упражнение на развитие догадки, домысливание своей концовки стихотворения (a poem by Helena from Staffordshire in the «Just 17» magazine). В качестве примера удачного выполнения лексического задания по теме (Unit 4. Lesson 4. «Dating or waiting?») приводится стихотворение «Love. What is it?».

Анастасия Проскурник:

My love will be as loud as a scream.  
My love will be as bright as a dream.  
My love will be as high as the sky.  
My love will bring me pain as a lie.  
My love will be as sweet as a cake.  
My love will be as deep as a lake.  
My love will be fire for the ice  
Which lives in your beautiful eyes!

Освоение методов поэтического творчества на английском языке происходило преимущественно в групповой деятельности с последующим коллективным обсуждением. Чтобы накапливать творческий опыт, ученик обязательно должен осознавать (рефлектировать) процесс выполнения творческих заданий. Организация осознания учащимися собственной творческой деятельности предполагает текущую и итоговую рефлексию.

Исследование показало, что учащиеся, проявившие приоритетную склонность к творческой деятельности на английском языке (Ю. Божко, Ю. Мазенина, А. Скипина, Л. Стельмах, А. Проскурник), обладают такими качествами характера, как социальная зрелость, уверенность в своих силах и возможностях. Они способны к верной самооценке, обладают высокими волевыми качествами, способностями доводить результаты творческой деятельности до максимального уровня достижений, самореализоваться в деятельности.

В процессе работы с учащимися старших классов происходили взаимные изменения в поведении, деятельности и отношениях двух сторон участников учебно-воспитательного процесса. Укрепилось взаимопонимание и взаимответственность между ними, их отношения стали более доверительными, общение – более свободным, непринужденным, поведенческие черты – более креативными. Было отмечено также повышение мотивации.

вазии к изучению английского языка. Многие учащиеся повысили уровень знаний и умений по предмету.

Безусловно, предлагаемый комплекс дидактических средств не является идеальным. Как говорила Олимпийская чемпионка по художественной гимнастике, а ныне депутат Государственной думы Алина Кабаева, «как нет чудесных таблеток, которые заменят здоровый образ жизни, так нет и книг, которые в одночасье научат всему необходимому». Но и оставлять эту проблему нерешенной не следует: учитель сам заинтересован в успешной сдаче своими выпускниками ЕГЭ по английскому языку. Творческий опыт поможет школьникам в будущем пройти все трудности успешно.

Литература:

*Черкасова Л.Н., Черкасова М.Н.* Как сдать ЕГЭ по английскому языку на 100 баллов.

*Чибисова М.Ю.* Психологическая подготовка к ЕГЭ. М.: Генезис, 2009.

Министерство образования РФ. Материалы для подготовки и проведения итоговой аттестации выпускников средних образовательных учреждений по иностранному языку.

*Федорова Г.Н.* 11 класс. Пособие для подготовки к единому государственному экзамену и централизованному тестированию по английскому языку.

<http://pishi-stihi.ru/>

<http://akak.ru/recipes/858-kak-nauchitsya-pisat-stihi>

<http://shkolazhizni.ru/archive/0/n-46566/>

<http://www.kakprosto.ru/kak-7087-kak-nauchitsya-pisat-stihi>

### **О некоторых подходах к формированию тематики исследовательских работ школьников в области математики**

*Леуко Владимир Александрович*, канд. пед. наук, доцент каф. алгебры, геометрии и математического анализа Волгоградского государственного социально-педагогического университета

На современном этапе развития общества, когда человеку приходится осваивать субъективно и объективно новые области знания на протяжении всей своей жизни, проблема усиления творческих начал в обучении школьников стоит особо остро. От того, насколько продуктивно элементы

творческой деятельности будут формироваться в школе, во многом зависит будущее учащихся и самого общества.

Эффективным средством приобщения школьников к творческой деятельности является самостоятельная поисковая, исследовательская работа во всех ее видах и проявлениях. Не останавливаясь подробно на многочисленных работах, посвященных исследовательской деятельности школьников, отметим в качестве промежуточного итога концепцию, разработанную Н.Г. Алексеевым, А.В. Леонтовичем, А.С. Обуховым, Л.Ф. Фоминой (2002).

В настоящей работе мы остановимся лишь на некоторых, но, на наш взгляд, во многом ключевых сторонах многогранной проблемы организации исследовательской деятельности школьников в области математики. Излагается авторский взгляд на соотношение требований новизны, актуальности и практической значимости, предъявляемых к исследовательским работам школьников в области математики. Анализируется опыт автора по формированию тематики исследовательских работ старшеклассников. Обсуждается возможность совмещения этой работы с проведением сетевых математических конкурсов, адресованных более подготовленным участникам, и эффект, достигаемый при такой интеграции.

Значимым моментом в организации исследовательской деятельности школьников является оценка работ. Признание является важнейшей составляющей мотивации юного (как, впрочем, и зрелого) исследователя. Достижению такого признания (наряду с выявлением талантливых школьников) служат всевозможные смотры, конкурсы и конференции, на которых школьники представляют свои работы.

Как правило, на таких мероприятиях есть научное жюри, которое определяет лучшие работы. Какими критериями руководствуется жюри? Чаще всего эти критерии один к одному дублируют требования, предъявляемые к научным работам взрослых исследователей. Логика такого подхода ясна: пусть школьники с самых первых шагов привыкают к тем требованиям, которые предъявляются к работам в большой науке. А это, конечно же, актуальность темы исследования, научная новизна, практическая и теоретическая значимость решаемой проблемы. И даже – внедрение, с которым нередко бывают проблемы даже у признанных авторов больших научных открытий.

Конечно, члены жюри понимают, что соответствие школьной работы всем перечисленным выше критериям, мягко говоря, маловероятно. Поэтому на часть требований жюри «закрывает глаза». Довольно часто первым отброшенным критерием является новизна работы. Аргументация здесь примерно такова: познакомиться с методами научного исследования, понять и усвоить важные идеи, разобраться в применяемом математиче-



ском аппарате гораздо легче на примере уже сделанного исследования. А уже потом, набравшись опыта, школьник, возможно, «дозреет» до новых задач.

Что же мы имеем в результате такого подхода? В лучшем случае, школьник добросовестно разберется в решении поставленной задачи, освоив новый, выходящий за рамки школьной программы, материал. Это, безусловно, полезно для учащегося. Но даже в этом случае его работу нельзя назвать исследовательской.

К сожалению, нередко встречается и более упрощенный подход: школьник (часто по совету и не без помощи научного руководителя) скачивает из Интернета (списывает из книги или журнала) какие-то материалы, оформляет и, худо-бедно зазубрив ответы на типичные вопросы, представляет работу на конкурс.

Еще циничнее вариант, при котором сознательно выбирается не слишком известный результат и выдается за свой. Новизны по-прежнему нет, но есть ее имитация. Такой «старт в науку» практически гарантированно приведет к известной схеме: реферат – откуда скачать? курсовая работа – у кого списать? диплом – где приобрести? – и вполне вероятно может довести до защиты диссертации, в которой диссертантом написаны две-три страницы.

Нам представляется, что гораздо разумнее сохранить требование новизны. Но тогда придется отказаться от актуальности и теоретической значимости результатов школьного исследования. Будем реалистами: ситуация, когда школьник самостоятельно (или даже под компетентным руководством) решает актуальную, важную для развития теории научную проблему, как минимум, редка. Примеры выдающихся открытий, совершенных в юном возрасте, в истории науки описаны, но единичны.

Что касается практической значимости результатов, то она вполне возможна в рамках школьного исследования, например, по биологии, географии или химии. Школьники могут брать пробы воды и воздуха, определять численность и отслеживать миграцию животных или птиц и т.д. в тех регионах, до которых у серьезных ученых элементарно «не дошли руки».

В математике ситуация иная. Математические объекты идеальны и не имеют региональных особенностей. Поэтому в области математики приходится жертвовать и этим требованием, ставя во главу угла исключительно новизну темы и результатов исследования. Разумеется, при этом тема должна быть содержательной. Это, в частности, означает, что решение поставленных задач должно прививать учащимся навыки исследовательской работы, которые могут впоследствии оказаться востребованы при решении актуальных проблем, стоящих перед математической наукой.

Требование научной новизны исследования позволяет оценить научный потенциал школьника, его способности, стремление к самостоятельной исследовательской деятельности. Кроме того, ощущение того, что он является «первопроходцем», окрыляет школьника, позволяет ему преодолевать трудности, прививает вкус к процессу познания. Пусть результат, полученный школьником, не станет существенным вкладом в развитие науки и не принесет очевидных дивидендов на практике. Но ведь у работы, проделанной школьником, есть и другой результат – приобщение школьника к самостоятельной исследовательской деятельности. И именно в этом заключается подлинная актуальность школьных исследований.

Вопрос о важности требования новизны для исследовательских работ старшеклассников в области математики мы поднимали неоднократно (*В.А. Лецко 2011; В.А. Лецко, А.А. Садыкова 2009; 2011*). При обсуждении на различных конференциях эта точка зрения, как правило, не встречает серьезных возражений. Но при этом ситуация не меняется: среди тем школьных математических «научно-исследовательских» работ по-прежнему преобладают не новые. Это легко объяснимо. Не имеющий ни времени, ни желания, ни опыта самостоятельной исследовательской работы учитель вряд ли сумеет предложить старшекласснику что-то иное. Но, подталкиваемый обстоятельствами (администрацией, необходимостью формально соответствовать категории и т.п.), какую-то тему все же предложит. И, конечно же, это будут очередные фракталы, золотые сечения или замечательные точки в треугольнике. К счастью, не все учителя воспринимают руководство школьными исследованиями как обузу. Но и для творчески работающих учителей разработка темы школьного исследования, в котором ставятся новые, ранее не изученные вопросы, является непростой задачей. Особенно с учетом естественных требований содержательности и одновременной посильности для подготовленного старшеклассника.

Откуда же брать новые проблемы, которые могли бы стать основой школьного исследования в области математики?

Ответ на этот вопрос проще находят те руководители школьных кружков и факультативов, которые одновременно являются действующими учеными. Как правило, тематика школьных исследований, выполненных под их руководством, недалеко от сферы научных интересов руководителя.

Но для школьного учителя такой подход не годится. Поэтому в поиске тем учителя обращаются к Интернету, научно-популярным журналам и т.п. Мы не утверждаем, что место для поиска выбрано неудачно. Проблема в другом. Цель поиска – именно готовая тема исследования. Но в таком случае эта тема заведомо не будет новой. На наш взгляд, следует ис-

кать не готовые темы, а зацепки, из которых может вырасти тема. Такой зацепкой может послужить видоизменение готовой задачи, ее обобщение или, наоборот, частный случай, комбинация нескольких задач... Главное – это нацеленность на поиск новых вопросов.

Но, конечно же, не всякий такой вопрос обязательно перерастет в тему исследования. Возникновение вопроса – это только первый шаг.

Во-первых, вопрос, показавшийся новым, с большой долей вероятности может быть уже поставлен и изучен ранее. И эта вероятность тем больше, чем содержательнее и интереснее вопрос. Поэтому важно проверить новизну возникшей задачи, что само по себе не так просто даже в наш век Интернета.

Во-вторых, новая проблема может оказаться «пустышкой». Не исключено, что ответы на поставленные вопросы тривиальны и их нахождение не приведет к настоящему исследованию. Поэтому необходимо проверить зарождающуюся тему на содержательность.

В-третьих, существует опасность, прямо противоположная описанной в предыдущем абзаце. Тема вполне может оказаться непосильной для школьника (а возможно, и не только для школьника). Поэтому руководителю надо не только поставить задачу, но, по сути, и найти или хотя бы наметить решение.

В данной статье мы рассмотрим один подход, зарекомендовавший себя достаточно эффективным инструментом проверки предполагаемой тематики школьных исследований на предмет новизны, содержательности и посильности для старшеклассников.

На протяжении более чем десяти лет автор ведет интернет-конкурс «Математический марафон». Конкурсанты соревнуются в решении нестандартных математических задач, автором которых в большинстве случаев является ведущий конкурса. Изначально конкурс был рассчитан преимущественно на старшеклассников. Поэтому для решения подавляющего большинства конкурсных задач не требовалось системных знаний, выходящих за рамки программы средней школы. Однако элементарность решения, как известно, не означает его простоты и прозрачности. Многие задачи были настолько непохожи на привычные, что большинство школьников не знали, как подступиться к задаче, а иногда и вовсе не понимали условия. Понятно, что участники, более искушенные в математике, были значительно успешнее. Поэтому не удивительно, что именно эти квалифицированные любители задач со временем составили устойчивое ядро конкурсантов. Появляющиеся время от времени менее подготовленные конкурсанты, как правило, не задерживаются среди участников надолго, очевидно, испытывая дискомфорт рядом с более успешными конкурентами. Повышение математического уровня состава конкурсантов не могло не по-

влечь дальнейшего усложнения конкурсных задач: чересчур простые задачи не вызывают интереса у квалифицированных участников. Отметим, однако, что, став более трудными, конкурсные задачи в большинстве не утратили элементарности с точки зрения математического аппарата, используемого при решении.

Все эти изменения привели к неожиданному эффекту. Именно в новом, модифицированном виде, утратив старшеклассников в качестве непосредственных участников, конкурс стал очень эффективным инструментом для формирования тематики школьных математических исследований. По сути, участники конкурса одновременно выступают в роли сообщества экспертов, а сам конкурс в своем нынешнем виде является экспериментальной площадкой, на которой происходит апробация, отладка и совершенствование тематики школьных исследований в области математики.

Поскольку тематика задач конкурса весьма разнообразна, одному человеку (даже с учетом возможностей Интернета) довольно сложно проверить новизну предлагаемых задач. Участие сообщества конкурсантов, области интересов которых различны, значительно упрощает эту задачу. Тем более, что для наших целей важна не столько объективная новизна задачи, сколько ее субъективная новизна для будущего исполнителя исследовательской работы. В ситуации, когда ни один из участников конкурса не нашел в сети подобной задачи, такая новизна практически гарантирована. Таким образом, отправная точка в разработке перспективной тематики исследовательских работ старшеклассников ложится на плечи ведущего, но дальнейшая проработка ведется при активном добровольном участии сообщества конкурсантов.

Отметим, что конкурсные задачи не тождественны тем целям, которые будут поставлены перед старшеклассниками. Ведущий конкурса сознательно формулирует лишь частные вопросы, оставляя в стороне естественные, но нетривиальные обобщения. Конечно же, участники конкурса находят эти обобщения и аналоги исходной задачи, а иногда и другие, совершенно неожиданные, не замеченные ведущим. Конкурсанты, обнаружившие интересные аналогии и обобщения (как предусмотренные, так и новые), поощряются дополнительными баллами. Но только от ведущего зависит, включать ли решение более общих задач в обзор конкурсной задачи. В ситуации, когда конкурсная задача подтвердила свою перспективность в качестве прообраза будущей исследовательской работы старшеклассника, подробное рассмотрение возможных аналогов и обобщений задачи на сайте конкурса не публикуется. В дальнейшем такие задачи разбираются на факультативных занятиях со старшеклассниками. Учащимся, заинтересовавшимся задачей и проявившим себя наиболее успешно при ее

решении и обсуждении возможных обобщений, предлагается соответствующая тема исследовательской работы.

Заинтересованность старшеклассника является необходимым условием успешности его работы. Но, конечно же, одной заинтересованности недостаточно. Бывали случаи, когда перспективные темы ждали своих исполнителей по несколько лет. Это обстоятельство не отменяет эффективности описанного подхода к формированию тематики школьных исследований в области математики. Подтверждением этому служат призовые места, которыми неоднократно отмечались работы старшеклассников, выполненные под руководством автора, на Всероссийском конкурсе научных работ школьников «Юниор», Балтийском научно-инженерном конкурсе, Всероссийской конференции «Intel-Династия-Авнгард» и др.

Приведем примеры исходных конкурсных задач «Математического марафона» и возможных тем школьных исследований, инициированных этими задачами:

**ММ56.** Найти наименьшее натуральное число, которое нельзя представить в виде суммы трех слагаемых, любые два из которых не взаимно просты, а все три в совокупности взаимно просты. Задача опубликована в «Задачнике “Кванта”» М2111 (см. «Квант». 2008. № 6. Разбор задачи – «Квант». 2009. № 3).

*Обобщение.* Доказать, что для любого натурального  $n$  найдется лишь конечное количество натуральных чисел, которые не представимы в виде суммы  $n$  слагаемых, взаимно простых в совокупности и таких, что любые  $n-1$  слагаемых не взаимно просты.

**ММ70.** В  $k$ -круговом шахматном блицтурнире приняли участие  $n$  шахматистов. В итоговой таблице никакие два участника не набрали поровну очков. На торжественном закрытии турнира участник, занявший последнее место, заметил, что, если бы очки начислялись так же, как в футболе, он занял бы не последнее, а первое место. Более того, при подсчете очков по футбольным правилам, никакие два участника по-прежнему не имели бы поровну очков, но при этом выстроились бы в итоговой таблице в обратном порядке. Какое наименьшее число партий могло быть сыграно в таком турнире?

*Обобщение.* Пусть при одной системе подсчета очков команда получает 0 очков за поражение, 1 очко – за ничью и  $c_1$  очков – за победу ( $c_1 > 1$ ). Такую систему назовем старой. Систему, в которой за поражение команде начисляют 0 очков, за ничью – 1 очко, а за победу –  $c_2$  очков ( $c_2 > c_1$ ) назовем новой. Итоговую турнирную таблицу назовем строгой, если никакие две команды не набрали в итоге поровну очков. Турнир будем называть перевертышем, если порядок расположения команд в итоговой таблице при подсчете по старой системе будет обратен порядку их расположения

при подсчете очков по новой системе, и при этом обе таблицы будут строгими. Для заданных  $c_1$  и  $c_2$  определить наименьшее возможное число кругов в турнире-перевертыше.

**ММ150.** Назовем сторону многоугольника свободной, если продолжение этой стороны за каждую ограничивающую ее вершину в некоторой окрестности этой вершины лежит вне многоугольника. Назовем сторону полусвободной, если вне многоугольника лежит продолжение стороны ровно за одну из двух ограничивающих ее вершин. Сторону, не являющуюся ни свободной, ни полусвободной, будем называть зажатой. Каждому  $n$ -угольнику поставим в соответствие ожерелье из  $n$  бусин белого, зеленого и красного цветов следующим образом: свободной стороне соответствует белая бусина; полусвободной – зеленая; зажатой – красная. Два  $n$ -угольника назовем эквивалентными, если им соответствуют одинаковые ожерелья (ожерелье не меняется при поворотах и переворачивании). На сколько классов эквивалентности разобьются 20-угольники?

*Обобщение.* Найти явное выражение от  $n$  для количества классов эквивалентных  $n$ -угольников. Рассмотреть классификации  $n$ -угольников, основанные на чередовании: вершин, входящих или не входящих в выпуклую оболочку  $n$ -угольника; «прямых» и «обратных» вершин (вершина называется «обратной», если соответствующий угол многоугольника больше развернутого). Для каждой из данных классификаций найти формулу для подсчета числа классов эквивалентных  $n$ -угольников. Выяснить, имеется ли логическая зависимость между тремя рассмотренными классификациями.

**ММ181.** Существует ли натуральное число  $n$ , среди остатков от деления которого на все натуральные числа, меньшие  $n$ , чаще всего встречается остаток 2013?

*Обобщение.* Доказать, что для любого натурального  $s$  найдется бесконечно много натуральных чисел  $n$ , при делении которых на все числа, меньшие  $n$ , остаток  $s$  встречается чаще других.

**ММ185.** Квадрат со стороной 1 разрезали на 100 прямоугольников с суммой периметров  $P$ . Найти диапазон возможных значений  $P$ .

*Обобщение.* Квадрат со стороной 1 разрезали на  $n$  прямоугольников с суммой периметров  $P$ . Найти диапазон возможных значений  $P$ . Обобщить задачу на случай, когда исходная фигура – прямоугольник. Рассмотреть трехмерный аналог задачи, когда куб (прямоугольный параллелепипед) разрезан на прямоугольные параллелепипеды.

Обобщение задачи ММ56 (и связанная с этим обобщением задача ММ37) легли в основу исследовательской работы десятиклассницы МОУ «Лицей № 2», Краснооктябрьского района г. Волгограда А. Токмаковой. Работа заняла третье место на общероссийском Балтийском научно-

инженерном конкурсе (г. Санкт-Петербург, 2012 г.) и Всероссийском конкурсе научных работ школьников «Юниор» (г. Москва, 2012 г.).

Задача ММ70 и ее обобщение послужили основой исследования ученика 11-го класса МОУ «Лицей № 5» Центрального района г. Волгограда И. Шевчукова. Работа была представлена на Всероссийском конкурсе научных работ школьников «Юниор» (г. Москва, 2008 г.), отмечена специальным призом от компании Microsoft и отобрана редакцией журнала «Потенциал» для публикации (*В.А. Лецко 2009; В.А. Лецко, И.Г. Шевчуков 2008*).

На основании задачи ММ150 и ее возможных вариаций и обобщений было выполнено исследование В. Стародубова (10 кл.) и Т. Тацкой (11 кл.), учащихся МОУ «Лицей № 9» Дзержинского района г. Волгограда. Работа заняла второе место на Всероссийском конкурсе научных работ школьников «Юниор» (г. Москва, 2011 г.).

Обобщения задач ММ181 и ММ185 опубликованы в последнем туре конкурса «Математический марафон» и еще ждут своих исследователей.

#### Литература:

*Алексеев Н.Г., Леонтович А.В., Обухов А.С., Фомина Л.Ф.* Концепция развития исследовательской деятельности учащихся // Исследовательская работа школьников. 2002. № 1. С. 24–33.

*Лецко В.А., Садыкова А.А.* К вопросу о критериях оценивания исследовательских работ старшеклассников в области математики // Сб. тр. Всероссийской молодежной научной конференции «Информационные технологии в образовании XXI века». М.: НИЯУ МИФИ, 2011.

*Лецко В.А., Садыкова А.А.* О критериях оценивания школьных исследовательских работ в области математики // Сб. материалов всероссийской заочной научно-практической конференции «Математическое образование в школе будущего: традиции и инновации». Елец, 2011.

*Лецко В.А.* Использование математических пакетов в исследовательской работе старшеклассников // Сб. науч. статей Международной научно-методической конференции «Информатизация образования – 2009». Волгоград, 2009.

Математический марафон [раздел интернет-портала факультета математики, информатики и физики Волгоградского государственного социально-педагогического университета], URL: <http://www-old.fizmat.vspu.ru/doku.php?id=marathon:about> (дата обращения: 16.11.2013).

*Лецко В.А., Шевчуков И.Г.* Турниры-перевертыши // Потенциал. 2008. № 10. С. 44–51.

*Лецко В.А.* Обобщенные турниры-перевертыши // Грани познания. 2009. № 4.

## Тренинг-программа «Медиа-эксперт» по развитию культуры потребления медиаинформации среди учащейся молодежи

Малюченко Геннадий Николаевич, канд. психол. наук,  
профессор, декан Балашовского института (филиала) Саратовского  
государственного университета им. Н.Г. Чернышевского

Представленная программа групповых коррекционно-развивающих занятий направлена на освоение знаний и умений, необходимых для развития осознанного медиапотребления в молодежной среде. Программа разработана на основе авторской концепции развития индивидуальной культуры потребления информации в современном образовательном пространстве. Исследовательская работа группы авторов в этом направлении поддержана Российским гуманитарным научным фондом (гранты РГНФ № 08–06–00157а и № 10–06–00211а).

В контексте общемировых событий последних лет обнажились иллюзии человечества в отношении возможности эффективной регуляции социальных процессов с помощью современных ИТ-технологий. Возник ряд серьезных поводов усомниться в том, что способности «массового медиа-потребителя» адекватно воспринимать реальность развиваются столь же динамично, как информационные ресурсы и технологии. Даже при поверхностном размышлении приходится признать, что *сугубо техническое расширение познавательных возможностей не гарантирует автоматического развития познавательных способностей*. Более того, в ряде случаев воздействие многочисленных информационных потоков может притуплять восприятие реальности и препятствовать практической направленности социального познания. К настоящему времени общественное осознание важности развития культуры медиапотребления, к сожалению, не соразмерно степени реальных угроз и рисков, связанных с хаотичным развитием информационных сетей и технологий.

В процессе разработки тренинг-программы мы исходили из следующих *представлений об участниках* из среды учащейся молодежи, студентов и старшеклассников:

1) участники программы могут не осознавать/не признавать имеющиеся у них пробелы в знаниях и умениях, обеспечивающих высокий уровень развития культуры медиапотребления, что необходимо учитывать при построении структуры групповых занятий;

2) содержание и структура групповых заданий должны учитывать возможные расхождения в уровне технической компетентности, информа-



ционной грамотности, когнитивных стилях и мотивации участников программы;

3) минимальный результат (эффект) от проведения данной программы должен заключаться в формировании готовности участников оптимизировать индивидуальное медиапространство путем осмысленного, конструктивно-критичного восприятия и отбора информационных потоков из различных источников.

При построении структуры и содержания данной программы занятий были использованы обучающий и коррекционно-развивающий потенциал когнитивно-поведенческой и экзистенциально-гуманистической терапии, элементы процессуально-ориентированного подхода к работе с группой. В целях освоения требуемых знаний и умений, повышающих психологическую культуру повседневного медиапотребления, используются следующие **приемы работы с группой**:

*дискуссии* на заданные темы, позволяющие выявлять актуальные позиции участников;

*игровые задания*, предполагающие идентификацию с носителями социальных ролей/функций;

*моделирование* стандартных и нестандартных ситуаций и процедур взаимодействия в системе «СМИ-потребитель».

В режиме активной групповой работы участники программы получают ценный опыт освоения наиболее оптимальных режимов медиапотребления и начинают более адекватно понимать специфику взаимодействия современных СМИ и потребителей медиаинформации.

Описанные групповые занятия требуют привлечения следующего **оборудования**: мобильный компьютер с программным обеспечением, позволяющим готовить и осуществлять презентации; мультимедийный проектор; большой проекционный экран.

В целях расширения охвата участников первоначально данную программу можно презентовать и реализовывать как технологию групповой подготовки специалистов образовательных учреждений или студентов-волонтеров (из числа обучающихся по различным педагогическим и психологическим специальностям) в сфере повышении культуры потребления информации. Представленная программа может быть реализована в формате элективных курсов для старшекласников, а также на внеклассных занятиях в школах, проводимых в процессе прохождения практики студентами старших курсов факультетов педагогики и психологии.

Программа групповых занятий состоит из **трех структурно-содержательных блоков**, каждый из которых направлен на решение одной из трех основных задач: 1. Актуализация ключевых смыслов культуры потребления медиаинформации в сознании участников. 2. Освоение спе-

циальных знаний и умений, стимулирующих развитие культуры потребления медиаинформации. 3. Коррекция индивидуальных стратегий потребления медиаинформации. Как показал опыт апробации данной программы, ее успешная реализация возможна только при последовательном прохождении групповых занятий по каждому из трех блоков. Поскольку каждый блок групповых занятий направлен на решение отдельной задачи, целесообразно разбить их проведение на, как минимум, три отдельных дня. Однако в условиях общеобразовательных учреждений, с учетом возрастных особенностей участников программы и их основной учебной нагрузки, проведение групповых занятий может быть растянуто на срок от нескольких недель до нескольких месяцев.

***Блок 1. Актуализация ключевых смыслов культуры потребления медиаинформации в сознании участников.***

1.1. «*Знакомство медиапотребителей*» (самопрезентационная сессия). На занятии организуется знакомство членов группы посредством самопрезентации индивидуального стиля медиапотребления, взаимного обмена информацией о своих предпочтениях в отношении различных видов современной медиапродукции. В процессе проведения занятия происходит своеобразная «настройка» работы группы посредством организации/оптимизации обратной связи и интеракций между участниками тренинг-программы.

1.2. «*Медиаинформация в жизни человека*» (структурированная и свободная дискуссия). Происходит актуализация интереса к таким вопросам, как влияние медиапространства на поведение медиапотребителей и поиск лично значимой информации. Для обсуждения предлагаются вопросы:

Как в океане информации определять те 20% информационных источников, которые дают нам до 80% нужных сведений?

Как сделать, так что бы 80% отведенного на сбор информации времени не уходило на поиск 20% источников, дающих качественную и надежную информацию?

Достаточно ли этих 80% сведений для построения систематизированных представлений о проблеме и для выработки оптимальных решений?

Насколько значимую роль играют 20% оставшихся (недостающих) источников/сведений?

Переход структурированной дискуссии в свободную обеспечивается второй группой вопросов:

Что такое полезная/высококачественная информация и что такое бесполезная/низкокачественная информация?

Какие трудности возникают у вас при поиске и отборе информации?

Насколько вы самостоятельны в выборе источников и содержания информации и насколько за вас это делают различные СМИ (выразить в процентном соотношении, например 60/40)?

1.3. *«Отроки во вселенной»* (рефлексивная игра). Каждый из участников группы получает стимул к осмыслению того, какие образцы медиапродукции являются действительно важными для него, какие представляют ценность для всего человеческого сообщества. Занятие проходит в форме проективной игры (путешествия в космическом корабле) на отбор, оценку, осознание и обоснование подлинных жизненных ценностей.

1.4. *«Сложности выбора в медиа-хаосе»* (ролевая игра). Целью игры является помощь участникам в осознании того, какую роль играют масс-медиа в попытках реализовать свои способности, свой личный потенциал. Участники программы выступают в трех ролях: 1) представители навязчиво-манипулирующих СМИ (например, коммерческих телеканалов и интернет-ресурсов); 2) представители конструктивно-просвещающих СМИ (например, государственных и общественных телеканалов и интернет-ресурсов); 3) медиапотребители. Потребители медиаинформации должны попытаться объективно оценить всю предлагаемую им продукцию: насколько ценной была для них та или иная информация, полученная от каждой из подгрупп, представляющих СМИ; насколько они смогли остаться при своем мнении; насколько легко критически относиться к навязываемой информации.

1.5. *«Самоидентификация в медиaprостранстве»* (рефлексия ролевых проб). На занятии происходит стимуляция участников к развитию умения критично определять собственный стиль и уровень медиапотребления по таким параметрам, как критичность восприятия информации, волевой самоконтроль в планировании и организации медиапотребления. После определения участниками своего места в неформальных классификациях/градациях медиапотребителей на подгруппы следует обосновать свою принадлежность к одной или нескольким из них. После этого предстоит проанализировать: а) удовлетворенность своей ролью, позицией в медиaprостранстве; б) соответствие предпочтений в выборе источников информации тем целям, жизненным планам и устремлениям, которые участники имеют, и принятие решения о смене индивидуального стиля медиапотребления, если в этом возникнет необходимость.

**Блок 2. Освоение специальных знаний и умений, стимулирующих развитие культуры потребления медиаинформации.**

2.1. *«Производители и потребители»* (ролевая игра-дискуссия). Уточняются представления об особенностях, истинных мотивах и целях профессиональной деятельности представителей СМИ, а также о критериях, которые могут и должны применяться при оценке их деятельности.

Вырабатывается система критериальных показателей для оценки медиапродукции как развлекательного, так и познавательного характера на фоне создания конкурентоспособной продукции коммерческими СМИ. Обсуждается, какие мотивы преобладают в профессиональной среде производителей медиапродукции; какие потребительские ожидания и критерии оценки медиапродукции часто не принимаются во внимание представителями СМИ.

2.2. *«Определение правильной версии»* (работа экспертных групп). Содержание занятия направлено на развитие умения определять наиболее полную и точную версию информации по той или иной проблеме в общем потоке различных сведений. Участники проводят экспертизу информационных сообщений по различным проблемам, например: «Наиболее типичные причины возникновения и развития рака легких», «История возникновения Интернет-сети». В качестве информационного материала для проведения занятия могут послужить модифицированные задания из системы ТРИЗ (творческое решение изобретательских задач), например: «Таблетка от самоубийства», «Когда кровь рекою», «Шляпу сними».

2.3. *«Существенные признаки»* («мозговой штурм» с публичной защитой интеллектуального продукта). На занятии участники в двух подгруппах разрабатывают критериальную базу (составляют список существенных признаков) для определения: а) талантливости и посредственности, б) красивого и уродливого в области медиаискусства (художественный фильм, развлекательное ток-шоу, авторская программа и т.д.). Каждая из подгрупп должна не только представить, но и обосновать/защитить свой список существенных признаков. Ведущий доводит до участников подгрупп важное условие: при обосновании своих версий они не могут просто ссылаться на образцы мирового искусства или какие-либо популярные телепроекты, фильмы как на нечто «очевидное». Занятие завершается дискуссией на тему «Могут ли в медиаискусстве сочетаться талантливость и уродство, красота и посредственность?»

2.4. *«Внешние стимулы и внутренний голос»* (интроспективный самоотчет). Занятие направлено на развитие умения осознавать и анализировать те ответные реакции (в виде эмоций, чувств и ощущений), которые вызывает разного рода медиаинформация, присутствующая в сфере повседневного восприятия. В содержании занятия реализуется один из основных постулатов телесно-ориентированной психотерапии – целесообразность сбалансированного распределения внимания в отношении внутренних и внешних стимулов. Занятие завершается дискуссией на тему «Что произойдет, если не прислушиваться к внутреннему голосу?».

2.5. *«Сохранение базовых ценностей»* (работа экспертных групп). Содержание занятия служит осознанию и укреплению тех базовых обще-

человеческих ценностей, которые ни при каких условиях не должны девальвироваться производителями и потребителями медиаинформации. Происходит обмен мнениями о том, в какой мере современные СМИ поддерживают либо дискредитируют базовые человеческие ценности. Подгруппа «Представители масс-медиа» должна доказать на конкретных примерах, как современные телеканалы, газеты и другие информационные источники могут поддерживать все так называемые «базовые ценности», оставляя приоритет за ценностью под названием «свобода слова». Подгруппа «Контролирующие организации» должна показать (на примерах тех или иных телевизионных программ, газетных статей и других медиапродуктов), что современные СМИ нередко дискредитируют базовые ценности, сеют сомнение в необходимости их соблюдения, активно навязывая медиапотребителям альтернативные точки зрения. Подгруппа «Эксперты» должна попытаться обобщить альтернативные точки зрения на роль базовых ценностей в жизни общества и найти взаимоприемлемые решения. В итоге предлагается порассуждать о том, что произойдет с обществом, в котором, под влиянием СМИ, будут утрачены базовые ценности.

### ***Блок 3. Коррекция индивидуальных стратегий потребления медиаинформации.***

3.1. «*Сценарии медиапотребления*» (практикум по самодиагностике и профилактике на основе инсценирования ситуаций). Содержание занятия призвано помочь участникам осознать те ситуации, установки и привычки при работе с информационными источниками, которые провоцируют возникновение деструктивных стратегий медиапотребления. Разбившимся на подгруппы, участникам предстоит ответить на вопрос: насколько часто и при каких «внешних» и «внутренних» условиях в сознании медиапотребителей возникают такие состояния как: а) «поглощенность» происходящим на экране телевизора, например, при динамичном развитии сюжета фильма; б) «завороженность», возникающая при восприятии телекумиров, звезд кино или эстрады и т.п.; в) «наваждение», вызванное блужданием в Интернете, созерцанием реалистичных игровых образов и т.д. Инсценирование некоторых ситуаций с помощью приемов психодраматического/ролевого проигрывания помогает определить в деталях условия возникновения пагубных обстоятельств медиапотребления и наметить пути изменения деструктивного сценария в развитии ситуаций. В заключение участники высказывают свое видение оптимальных сценариев медиапотребления и предлагают способы блокировки причин проблем, возникающих в данной сфере.

3.2. «*Границы истинности*» (практикум по экспертному оцениванию). Материалы занятия служат развитию у участников умения критично воспринимать авторитетные сентенции, выражающие те или иные социальные законы/закономерности и определять рамки их применимости

(пределы действия/границы истинности). Каждая из подгрупп оценивает известную сентенцию, многократно представленную в СМИ, например:

«Человек вполне способен учиться не только на собственном, но и на чужом опыте».

«В качестве моделей для подражания человек чаще всего выбирает людей, имеющих совпадающий с ним пол и возраст».

«Без удовлетворения основных потребностей в безопасности, питании и жилище человек не может думать о благе других людей».

«Значимые для нас люди всегда так или иначе определяют наш выбор целей и способы их достижения».

Осмислив предложенные сентенции, проиллюстрированные подтверждающими и опровергающими их примерами, участники называют условия, при которых сентенции перестают быть истинными. Ведущий инициирует обсуждение проблемы определения границ действия той или иной социальной закономерности.

3.3. «*Схватывание смыслов*» (антиманипулятивный практикум). На данном занятии участники тренируют свои способности/умения выделять в медиатекстах «содержательное ядро», схватывать» скрытые/истинные смыслы, заложенные в содержание разного рода медиасообщений. Поочередно занимая позицию представителей СМИ и медиапотребителей, участники в подборке из 3–4 единиц медиа-продукции (рекламные ролики, видеозапись экспресс-конференции, официальное сообщение, краткий информационный выпуск или музыкальный клип) закладывают или вычленяют «смысловое зерно», более или менее очевидное. В некоторых случаях неблагоприятный посыл может быть преднамеренно спрятан за внешней формой, поверхностным содержанием. Задача участников противоположных групп – сравнить свои версии смыслов, заложенных в медиасообщениях. В заключение ведущий предлагает рецепты того, как выявить истинные /скрытые смыслы медиа-общений и приглашает участников пополнить перечень рекомендаций.

3.4. «*Отделение информации от стимулов*» (продолжение антимаанипулятивного практикума). Занятие направлено на то, чтобы его участники приобрели умение оперативно устанавливать объем действительно ценной (лично значимой) информации в содержании рекламных сообщений и отделять его от «чистых стимулов», встроенных в содержание рекламной продукции. После просмотра серии рекламных роликов/постеров их содержание предстоит мысленно разделить на две составляющих: а) «чистую информацию», т.е. сведения о товаре/услуге, вложенные в содержание ролика; б) стимулы, сопровождающие данную информацию (престижности деятельности, значимости отношении, желаемости состояний и т.д.). Не исключено, что после проведенного анализа некоторые из

рекламных сообщений не будут содержать никакой значимой информации с точки зрения того или иного участника занятий. Обмениваясь содержанием зафиксированных заметок по поводу каждого рекламного сообщения, участники проводят четкую границу между информацией и стимулами. Они проводят детальный анализ того, какие представления о медиапотребителях (их личностных слабостях, уязвимых в плане жизненных ценностей местах) направляли действия создателей того или иного рекламного сообщения.

3.5. «Экипировка медиапотребителя» (проектный практикум). На заключительном занятии предстоит обобщить полученный в группе опыт и определить те умения, знания в области медиапотребления, для должного уровня развития которых требуются дополнительные усилия. Работа проводится в двух направлениях. С одной стороны, в ходе раскрытия понятия «защитная экипировка» участникам предстоит систематизировать сформировавшиеся у них представления о способах, инструментах защиты медиапотребителя от всякого рода вредоносной, ненужной информации, отнимающей время и энергию. С другой стороны, через понятие «поисковая экипировка» следует в системном виде заявить о сформировавшихся представлениях о способах, инструментах поиска значимой, актуально востребованной информации в современной медиапространстве. Задача каждой подгруппы состоит в том, чтобы найти как можно больше необходимых элементов, составляющих защитную или поисковую экипировку современного медиапотребителя. При необходимости ведущий может подсказать участникам, что эти элементы могут быть представлены в метафорической форме, например, «спамозащитные очки», позволяющие человеку определять всякого рода информационный мусор, или «медиакомпас», помогающий оперативно определять направление поиска реально ценной и доступной информации по той или иной проблеме. В завершение участники могут поделиться друг с другом опытом овладения названными знаниями и умениями и планами по их совершенствованию.

Широко апробированное содержание тренинг-программы, описанной в данной статье, направлено на стимулирование коллективного осознания всех последствий бездумного медиапотребления в условиях слабо контролируемого расширения медиапространства. Программа адресована, прежде всего, практическим психологам и другим специалистам сферы образования, а также всем тем, кому не безразличны проблемы влияния масс-медиа на молодое поколение современных медиапотребителей.

Литература:

Долгов Ю.Н., Коповой А.С., Малюченко Г.Н., Смирнов В.М. Развитие культуры медиапотребления: социально-психологический подход / Под

ред. Г.Н. Малюченко, А.С. Копового. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2009. 208 с.

*Долгов Ю.Н., Малюченко Г.Н., Смирнов В.М., Смотрова Т.Н.* Психологический анализ влияния медиапространства на жизненный путь личности. Саратов: Саратовский источник, 2011. 134 с.

*Смирнов В.М., Малюченко Г.Н.* Психологическая диагностика и коррекция медиапотребления. Саратов: ИЦ Наука, 2011. 91 с.

## **Возможности профессиональной самореализации выпускников школы в малом российском городе**

*Минаева Анна Игоревна*, студентка-выпускница Волгоградского государственного социально-педагогического университета

Часто неосведомленность старшеклассников о возможности выбора профессии по месту жительства в провинции заставляет их искать работу и возможность получения профессионального образования в отдаленных, в том числе столичных, городах и регионах. Не имеющие там собственного жилья и прописки, приехавшие из малых городов России, молодые люди лишены возможности полноценного карьерного роста и заранее обречены на социальное неравенство и связанную с ним скрытую или явную профессиональную дискриминацию. Заявленные на государственном уровне планы переустройства сельской местности и малых городов как мест постоянного комфортного проживания и работы большей части российского населения открывают благоприятные возможности для реализации профессиональных интересов и карьерных притязаний молодых людей из российской глубинки.

Вместе с тем в немногочисленных современных публикациях вопросы профессионального самоопределения старшеклассников в условиях малого города остаются вне сферы научных интересов психологов. Не разработаны условия, формы и методы самоопределения при выборе профессии учащимися 10–11 классов, проживающими на периферии; не выделены специфические особенности системы профориентации в условиях малого города как важного средства профессионального самоопределения старшеклассников. Сам малый город с исследуемых позиций предстает «белым пятном» в отечественной урбанографии с ее многочисленными проблемными зонами. Многие кризисные явления современности переживаются городским сообществом малого города гораздо острее, чем в мегаполисе. Исходя из теоретического анализа и практического опыта, мы определили *особенности малого российского города*, которые влияют на выбор мето-



дов работы школьного психолога по профессиональной ориентации старшеклассников и заключаются в следующем:

*во-первых*, сказывается низкая конкурентоспособность немногочисленных общеобразовательных учреждений, из-за чего мотивация академических достижений бывает неярко выражена;

*во-вторых*, на выбор методов работы школьного психолога по профессиональной ориентации старшеклассников влияет социально-психологический климат образовательного учреждения малого города, для которого характерна включенность ближайшего окружения в судьбу школьника, альтернативная отчужденности в больших городах;

*в-третьих*, в малом городе выявлено недостаточное количество социальных институтов, влияющих на общее развитие личности, вследствие чего наблюдается преимущественное влияние на профессиональное будущее школьника со стороны системы образования, нежели со стороны других субъектов социальной жизни;

*в-четвертых*, предприятиям малых городов, при достаточно большой номенклатуре специальностей их работников, требуются ограниченное количество молодых специалистов, что дезориентирует выпускников школ в плане приоритетности профессиональных сфер для трудоустройства в будущем.

Система работы по профориентации старшеклассников в малых российских городах, по требованиям Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг., требует развития в школе психолого-педагогических механизмов, обеспечивающих возможность удовлетворения профессионального выбора выпускников школ, находящихся в малых городах, в сельской местности, на удаленных и труднодоступных территориях. Такое положение ставит одну из важных задач перед педагогами-психологами школ: система работы по профессиональному самоопределению старшеклассников должна повышать жизненные шансы каждого ученика, обеспечивать для них равный старт, повышая их надежды на профессиональный успех и снижая угрозу социальной нестабильности в будущем, возвратив тем самым школе роль социального лифта. Школьному психологу малого российского города придется доступно и последовательно разъяснять старшеклассникам, что при достаточном уровне образования по непрестижным, по их мнению, профессиям, они смогут квалифицированно включиться в решение актуальных для их местности проблем занятости и миграции, реформирования жилищно-коммунальной сферы, декриминализации, повышения инвестиционной привлекательности малого города. Такой подход к системе профориентационной работы школьного психолога по профессиональному самоопределению старшеклассников требует учи-

тивать как образовательные потребности и возможности выпускника, так и запросы и возможности малого города (Л.В. Кондратенко 2002).

В СОШ № 1 г. Дубовки, на базе которой расположен ресурсный центр профильного обучения Дубовского муниципального района Волгоградской области, в ноябре 2013 г. школьным психологом А.А. Кибальниковой было проведено анкетирование учащихся 10–11 классов (81 человек). По результатам опроса оказалось, что количество выпускников школы, которые не имели профессионального плана или сомневались в его правильности (52%) превысило количество тех, кто определился в своем выборе (48%). Напрашивается вывод о том, что к моменту поступления в учреждения профессионального образования выпускники, не сформировавшие свой профессиональный план (а их больше половины!) выбирают учебное заведение или место работы случайно.

Процентное количество выбравших различные сферы профессионального образования и труда (выборов могло быть несколько) представлено в табл. 1.

Таблица 1

**Результаты выбора школьниками 10-11 классов СОШ № 1 г. Дубовки Волгоградской области будущей сферы профессиональной деятельности, %**

Сферы профессионального образования и труда	%
Получение профессионального образования в вузе (на бюджетной основе)	47%
Здравоохранение, образование, юриспруденция, служба в армии и системе ВД	43%
Получение профессионального образования в вузе (на внебюджетной основе)	30%
Экономика и финансы	25%
Производство и сельское хозяйство	17%
Информационно-коммуникативные технологии	15%

По информации, предоставленной службой занятости Дубовского муниципального района, в последние годы наиболее востребованными на рынке труда в районе являются профессии в сфере сельского хозяйства (пчеловод, птицевод, мастер растениеводства, мастер по выращиванию скота, специалист по мелиорации) а также строительства, местного производства, транспорта. Однако эти сферы оказались мало востребованными среди выпускников школ. Они традиционно ориентированы на получение высшего образования юриста, экономиста и менеджера, не зная о том, что получившие данные профессии специалисты испытывают большие трудности в устройстве на работу (и не только в Дубовском районе) ввиду отсутствия или ограниченности количества рабочих мест. Так, по данным служб занятости населения, зачастую специалистам с высшим юридическим и экономическим образованием приходится проходить курсы пере-

квалификации или же вообще получать специализацию по другим профессиям, часто вообще не связанным со специальностью по диплому о высшем образовании.

Легко можно предположить, что сложившаяся ситуация с несформированностью профессиональных планов у учащихся СОШ № 1 г. Дубовки во многом складывается из-за малой информированности о востребованных профессиях, ситуации на рынке образовательных услуг и рынке труда. Сыграло свою роль незнание собственных интересов, склонностей, личностных особенностей, что определило в итоге рассогласование имеющихся желаний и возможностей. Все вышеперечисленное говорит о необходимости проведения и внедрения информационно-просветительских профориентационных мероприятий в школе с целью оказания помощи учащимся в профессиональном самоопределении. Для того чтобы усилить фактологическую достоверность информационных материалов, накануне проведения просветительских мероприятий мы собрали информацию о предложениях рабочей силы на районном рынке труда по данным службы занятости населения Дубовского района Волгоградской области и объявлениям о вакансиях в газетах Дубовского района. Возможность трудоустройства в организации, предприятия, фирмы г. Дубовки и района, имеющиеся в районе возможности для получения образования, а также соотношение этих данных с запросами выпускников 2014 г. мы отразили в сводной табл. 2.

Таблица 2

**Соотношение профессиональных предпочтений старшеклассников с возможностями трудоустройства и образования и в г. Дубовке и Дубовском районе Волгоградской области (по данным на март 2014 г.)**

Рабочие места в учреждениях, места в образовательных учреждениях	Предпочтения	Образовательные учреждения	Возмож
<i>Возможности получения образования в г. Дубовке</i>			
Филиал Современной гуманитарной академии (учреждение высшего профессионального образования)	+	СОШ № 1, 2, 3 Педколледж	Низкая
Дубовский зооветеринарный колледж (учреждение среднего профессионального образования)	+	Нет	Средняя
Дубовский педагогический колледж (учреждение среднего профессионального образования)	+	Нет	Средняя
<i>Возможности трудоустройства в г. Дубовке</i>			
Различные отделы учреждений муниципального управления, ЗАГС (администрация района)	+	Нет	Высокая
Работники прокуратуры (прокуратура Дубовского района)	+	Рес. центр СОШ №1; Зооветколледж	Низкая
Служащие полиции и вневедомственной охраны (районное управление внутренних дел)	+	Рес. центр СОШ №1; Зооветколледж	Низкая

Службы спасения МЧС	+	Нет	Выс
Приставы-исполнители, секретариат суда (аппарат мировых судей)	+	Рес. центр СОШ №1; Зооветколледж	Низ-кая
Нотариусы и секретариат нотариальных контор (нотариальные конторы)	+	Рес. центр СОШ №1; Зооветколледж	Низкая
Специалисты по работе с недвижимостью (кадастровая палата, филиал Росреестра)	+	Нет	Высок.
Специалисты по работе с недвижимостью: инвентаризация, регистрац. прав собственности (БТИ)	+	Нет	Низ-кая
Страховые агенты (обязательное медицинское страхование, страховые компании и фирмы)	+	Нет	Низ-кая
Работники отделений связи (почта, телеграф)	-	Нет	Выс
Финансовые работники (отделения банков, районное управление федерального казначейства)	+	Нет	Выс/низ
Работники медицинских учреждений (больница)	+	СОШ № 3	Низ
Медицинские работники (аптеки)	+	СОШ № 3	Выс
Работники оздоровительных учреждений (санатории, профилактории, пансионаты, турбазы)	+	Педколледж СОШ № 3	В/С/Н
Педагогические работники системы государственного образования (6 ДОУ, 5 школ, ЦДТ)	+	СОШ № 3 Педколледж	Низ-кая
Тренеры (спортивные школы)	-	Нет	Выс
Музейные работники (историко-мемориальный и художественный музейный комплекс)	-	Нет	Средн.
Социальная помощь населению (пенсионный фонд, центры помощи семье, детям, инвалидам)	-	Педколледж	Выс
Торговые работники (сетевые магазины и супермаркеты)	-	Нет	Выс/низ
Ветеринарные работники (лечебницы, клиники, станции по борьбе с болезнями животных)	+	СОШ № 3 Зооветколледж	Низкая
Производство и реализация лесопиломатериалов (местное производство)	-	ПУ № 58	Высок.
Производство сельскохозяйственного оборудования и техники (местное предприятие)	+	ПУ № 58	Средн.
Производство и продажа безалкогольных напитков (местное предприятия)	-	Нет	Средн.
Производство полиграфической продукции (типографии)	?	Нет	Высок.
Производство и реализация тары и упаковки (местная картонная фабрика)	-	Нет	Высок.
Производство и переработка сельскохозяйственной продукции (местные хозяйства, предприятия)	-	ПУ № 58 Зооветколледж	Высок.
Производство товаров для садоводов, семян, саженцев (селекционное хозяйство, станции)	-	ПУ № 58	Высок.
Лесоразведение и лесное хозяйство (местные лесничества, заказники)	-	ПУ № 58	Высок.
Строительство и ремонт дорог (местные предприятия)	+	ПУ № 58	Высок.

Строительство и эксплуатация газового хозяйства (местные предприятия)	+	Нет	Высок.
Строительство и эксплуатация топливно-наливного хозяйства (автозаправочные станции)	+	Нет	Средн.
Строительство и эксплуатация сетей электроснабжения (энергетические объекты)	+	ПУ № 58	Высок.
Установка и эксплуатация противопожарного оборудования (местное предприятие)	-	Нет	Высок.
Установка и эксплуатация автоматических ворот, шлагбаумов, рольставней (местное предприятие)	-	ПУ №58	Низкая
Изготовление, продажа, реставрация, оценка, скупка ювелирных изделий (магазины и салоны)	?	Нет	Низкая
Водители, преподаватели вождения (автошкола, автокурсы, автобусные и грузовые перевозки)	-	ПУ № 58	Низ /Ср.
Услуги гостиничного бизнеса	+	ПУ № 58	Выс
Услуги проводниковой и мобильной связи (салони, мастерские по установке и ремонту)	+	Нет	Высок.
Работники религиозных учреждений (женский монастырь, церкви, молитвенные дома, религиозные объединения)	-	Нет	Низ-кая

Усиление социальной защищенности и повышение конкурентоспособности молодых людей на рынке рабочей силы всегда осуществлялось методами профессиональной ориентации, спроектированной с учетом потребностей в кадрах и динамики социально-экономического развития региона и страны. Возросшая конкурентоспособность выпускников на рынке труда повысит благоприятные возможности их социализации, экономическую устойчивость молодых граждан.

Настало время соединить в восприятии школьников и педагогов представление о профессиональной ориентации, которая традиционно осуществлялась с двух разных позиций. С одной стороны, профориентация рассматривалась как система мероприятий по приобщению школьников к миру труда и предполагала профессиональное просвещение, информирование о мире профессий, профессиональное воспитание, выработку профессионально важных личностных качеств и др. (*Психология... 1990. С. 297–298*). С другой стороны, в термине «профессиональная ориентация» заложено обобщенное понятие одного из компонентов общечеловеческой культуры, проявляющегося в форме заботы общества о профессиональном становлении подрастающего поколения, поддержки и развития природных дарований, а также проведения комплекса специальных мер содействия человеку в профессиональном самоопределении и выборе оптимального вида занятости с учетом его потребностей и возможностей, социально-экономической ситуации на рынке труда (*Постановление... 1996*).

Литература:

*Кондратенко Л.В.* Психологические особенности сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников в условиях Крайнего Севера: автореф. дисс. канд. психол. наук. Тверь, 2002.

Постановление Минтруда РФ от 27.09.96 N 1 «Об утверждении положения о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в Российской Федерации».

Психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990.

### **Кистью, словом и душой: о некоторых видах творческих работ при изучении литературы**

*Осипова Мария Владимировна*, учитель русского языка и литературы СОШ № 3 г. Ханты-Мансийска

Важнейшей задачей современной системы образования является формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию.

Учебный предмет «Литература» обеспечивает решение приоритетной цели по формированию читательской компетентности обучающегося, осознание себя как грамотного читателя, способного к творческой деятельности. Читательская компетентность определяется владением приемами понимания прочитанного произведения, знанием книг и умением их самостоятельно выбирать, сформированностью духовной потребности в книге как средстве познания мира и самопознания.

Главным условием решения задач личностного развития и нравственного воспитания обучающихся на уроках литературы является организация самостоятельного анализа художественных произведений, что является актуальным для образовательного учреждения.

Анализ познавательной и творческой деятельности на уроках литературы позволил выявить некоторые *противоречия существующей практики*:

во-первых, школьники мало читают, особенно классическую художественную литературу:

во-вторых, телевидение, кино и Интернет вытесняют чтение, что приводит к отсутствию интереса к анализу художественного произведения;

в-третьих, узкий читательский кругозор обучающихся, отсутствие эмоционального фона, недостаточный жизненный опыт не способствует присвоению нравственных ценностей литературного произведения в частности и богатства мировой художественной литературы в целом.

Таким образом, возникла необходимость организовать образовательный процесс так, чтобы научить подростка не просто читать, а читать целенаправленно, осмысленно, творчески.

Уроки... Сколько их, удачных и неудачных, традиционных и необычных, на счету у каждого учителя, молодого и опытного, начинающего и педагога со стажем! О проблемах урока написано много. И как бы его не называли: уроком-лекцией, уроком-семинаром, или уроком-игрой, суть его остается одна: воспитать постоянное стремление знать больше, уметь все делать. Любое дело человек, одухотворенный жаждой познания, совершает более эффективно. Познавательный интерес развивает, образовывает личность, заставляет ее раскрыться. Поэтому учитель должен стимулировать его, помогая своим ученикам в развитии их творческих способностей.

Одно из первых творческих заданий, которое получает ученик в начале своей школьной жизни – создать иллюстрацию к тому или иному произведению. Это интересная работа, но она ориентирована на изображение только одного эпизода. Я же хочу рассказать о таких заданиях, которые требуют от учащегося осознания произведения или темы в целом и позволяют выразить это красками или другими изобразительными средствами в сочетании со словом.

Многие старшеклассники говорят о том, что поэзию (а иногда и прозу) воспринимают в цвете и линиях. Кстати, вспомним слова Наташи Ростовской о Пьере Безухове и Борисе Друбецком: «Безухов – тот синий, темно-синий с красным, и он четырехугольный». А Борис «узкий такой, как часы столовые... Узкий, знаете, серый, светлый...». Не свойство ли это восприятия окружающего мира эмоциональными иди художественно одаренными натурами? И почему бы не использовать его для углубления понимания литературных произведений учащимися и в то же время для развития их образного мышления, воображения? В музыкальных школах педагоги иногда дают учащимся такое задание: нарисуйте музыку. Но ведь она всегда была сродни поэзии, так почему бы творчески не трансформировать этот прием на уроках литературы? Только дополнить его еще и словесным пояснением. Так родилась идея комплексного словесно-изобразительного сочинения.

*Цель проекта:* формирование познавательных, коммуникативных, личностных, регулятивных учебных действий. *Задачи проекта* распределены по трем группам:

1. Предметно-содержательные: а) формирование навыка смыслового чтения текстов разных жанров; б) развитие навыка понимания и анализа произведений разных видов искусства и собственного литературного творчества; в) развитие умения акцентного вычитывания.

2. Деятельностно-коммуникативные: а) формирование умения с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации в малых и больших группах; б) развитие монологической и диалогической речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка.

3. Ценностно-ориентационные: а) формирование умения добывать самостоятельно знания; б) развитие умения высказывать свою точку зрения и соотносить ее с авторской; в) развитие умения самооценки своей образов.

Для решения поставленных целей и задач используется единый методологический подход – изучение литературы как искусства. Предмет литературы рассматривается с точки зрения его специфики – художественной образности.

Решение читательской и литературной задач происходит на основе сотворчества автора и читателя: *устное (и письменное) словесное и художественное рисование (создание коллажа) «Герба литературного героя (писателя, поэта, литературного направления)»*, коллективное чтение, работа со словом, подбор цитат для «девиза», воссоздание читателем художественного образа созданного автором, диалог между автором и читателем, «акцентное вычитывание», выработка своей точки зрения, непосредственно-эмоциональное вслушивание, выразительное чтение самими обучающимися, индивидуальная письменная работа, создание художественного высказывания, наблюдение за художественным текстом.

В чем суть такой работы? В течение урока (или дома) ученик (или группа) должен в красках и символах выразить свое понимание той или иной темы и дать ей словесное обоснование. Можно пользоваться и просто сочетаниями цветов, цветовыми пятнами. Таким образом, решается проблема неумения рисовать. Нужно рассказать о том, что в живописи различают холодные тона (синий, голубой, фиолетовый и т.п.) и теплые (желтый, оранжевый, красный). Теплые цвета словно приближают к нам предмет, холодные – отдаляют. Чтобы передать то или иное настроение в рисунке, нужно выбрать соответствующую ему цветовую гамму. Следует обратить внимание ребят и на то, что любой цвет становится выразительнее в контрасте с другими (красный – рядом с зеленым, желтый – рядом с синим).

Может возникнуть резонный вопрос: как оценивать такие работы – ведь рисуют все неодинаково? Не надо искать недостатки «художников»,



главное – увидеть, как они восприняли смысл произведения, почувствовали его интонацию, как они построили композицию рисунка, какие образные ассоциации у них возникли. И потом ведь у учителя есть еще одна возможность оценить качество восприятия – это выслушать авторский комментарий к тому, что изображено на бумаге.

Такая словесно-изобразительная творческая работа имеет много *преимуществ*:

во-первых, она заставляет ученика в целом продумать тему и средства ее отражения в композиции рисунка, для чего иногда требуется проанализировать весь творческий путь поэта;

во-вторых, старшеклассник отбирает из своих впечатлений самые яркие зрительные образы; их анализ помогает учителю не только увидеть, как ученик понимает тему, но и дает дополнительное представление об его личности;

в-третьих, автор работы подбирает цветовую гамму, обнаруживая тем самым глубину постижения темы, и особенности ее восприятия;

в-четвертых, ученик обосновывает свой выбор словесно, что делает его анализ произведения или творчества поэта более точным, детальным, и соответственно, развивает его речь.

И последнее. Для учащихся со слабо развитым интеллектом такая работа – мощный толчок к творчеству. Сначала краски – что-то вроде палочки-выручалочки («писать не умею, а нарисовать что-нибудь и как-нибудь смогу»). Но ведь это «что-нибудь» требует какого-то обоснования, а значит – мысли.

Какие же темы могут быть предложены ребятам? Самые разные: «Тема Родины в лирике А. Блока», «Мое представление о Есенине», «Любовная лирика В. Маяковского» и др.

Об эффективности таких работ судите сами. Привожу несколько примеров. Вот как обосновали свой рисунок (изображение дано на следующей странице) на тему: «Мое представление о Есенине» две ученицы:

Мы любим этого поэта,  
Его наивные черты.  
На фоне голубом и светлом  
Изобразим его мечты.  
А колос – потому что парень  
Он деревенский был всегда,  
Но так трагически сложилась  
Его нелегкая судьба.  
Поэтому и колос сломанный,  
Как сломана вся жизнь была...  
Березой белой обозначена  
Россия-мать, любовь, страна.

Характер русский, незапятнанный  
Береза показать должна.  
Его слова понятны каждому,  
И сам он очень прост и мил.  
Мы сердцем красным обозначили  
Доступность строк его чернил.  
У нас он в памяти останется  
И будет вечно он любим.  
И эту память о Есенине  
В кольце простом изобразим.

С. Е С Е Н И Н



Рис. 1. Герб поэта С. Есенина

Тема второй работы – «Поэтический герб Б. Пастернака». Ниже приводятся словесные пояснения к его рисуночному изображению:

«Символом поэзии Бориса Пастернака я избрала сердце, потому что его стихи переполнены чувствами, в них ощущается какой-то необыкновенный заряд человеческой энергии. Поэтому под изображением сердца вы видите нечто вроде кардиограммы, олицетворяющей постоянную пульсацию его поэзии и в то же время не всегда ровный ритм стихов. В центре сердца скрипичный ключ, так как стихи Пастернака очень музыкальны. Прямо из сердца тянутся зеленые ростки – это символ жизнелюбия поэта, его вечной молодости, юношеского удивления перед жизнью. А еще поэзия Б. Пастернака ассоциируется у меня с дорогами, потому что он все время искал себя, новые способы самовыражения. Поэтому вы и видите на моем рисунке изображение дороги. И постижение поэзии Пастернака – тоже дорога, полная неожиданностей и открытий...»

Авторы процитированных мною сочинений чувствуют своеобразие каждого поэта и пытаются его передать, как в рисунках, так и в пояснениях к ним, при этом они создают свою систему образов, ищут свой подход к осмыслению поэтического творчества.

Задания такого типа развивают образное видение и творческое мышление. Они являются прекрасным средством обобщения знаний ребят о произведении и его авторе, но самое главное – формируют творческую личность. Именно это больше всего привлекает меня. В течение всего урока литературная деятельность организована как сотворчество автора и читателя на основе изменения авторской и читательской позиций в работе над художественным произведением «автор – художественный текст – читатель» (концепция М.М. Бахтина).

На учебном занятии обучающийся является субъектом образовательного процесса, он учится принимать и сохранять учебную задачу, осуществлять итоговый и пошаговый контроль, адекватно воспринимать оценку учителя и одноклассников, извлекать необходимую информацию, устанавливает причинно-следственные связи, продуцирует высказывания в устной и письменной форме, решает творческие задачи, участвует в разных формах общения, то есть происходит формирование и развитие у обучающихся всех групп **универсальных учебных действий**:

*познавательных*: поиск и выделение необходимой информации, осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной форме, контроль и оценка процесса и результата своей деятельности, навык понимания и анализа произведений разных видов искусства и собственного литературного творчества;

*личностных*: установление связи между целью учебной деятельностью и ее мотивом, умений добывать самостоятельно знания, умений высказывать свою точку зрения и соотносить ее с авторской, умения самооценки своей образовательной деятельности;

*регулятивных*: умения ставить учебную задачу, выделять и осознавать то, что усвоено и что еще нужно усвоить;

*коммуникативных*: умения сотрудничать с учителем и одноклассниками, с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли, владеть монологической и диалогической формой речи.

Приложение. *Изобразительные работы старшеклассников*



Рис. 2. Герб Катерины из драмы А.Н. Островского «Гроза»

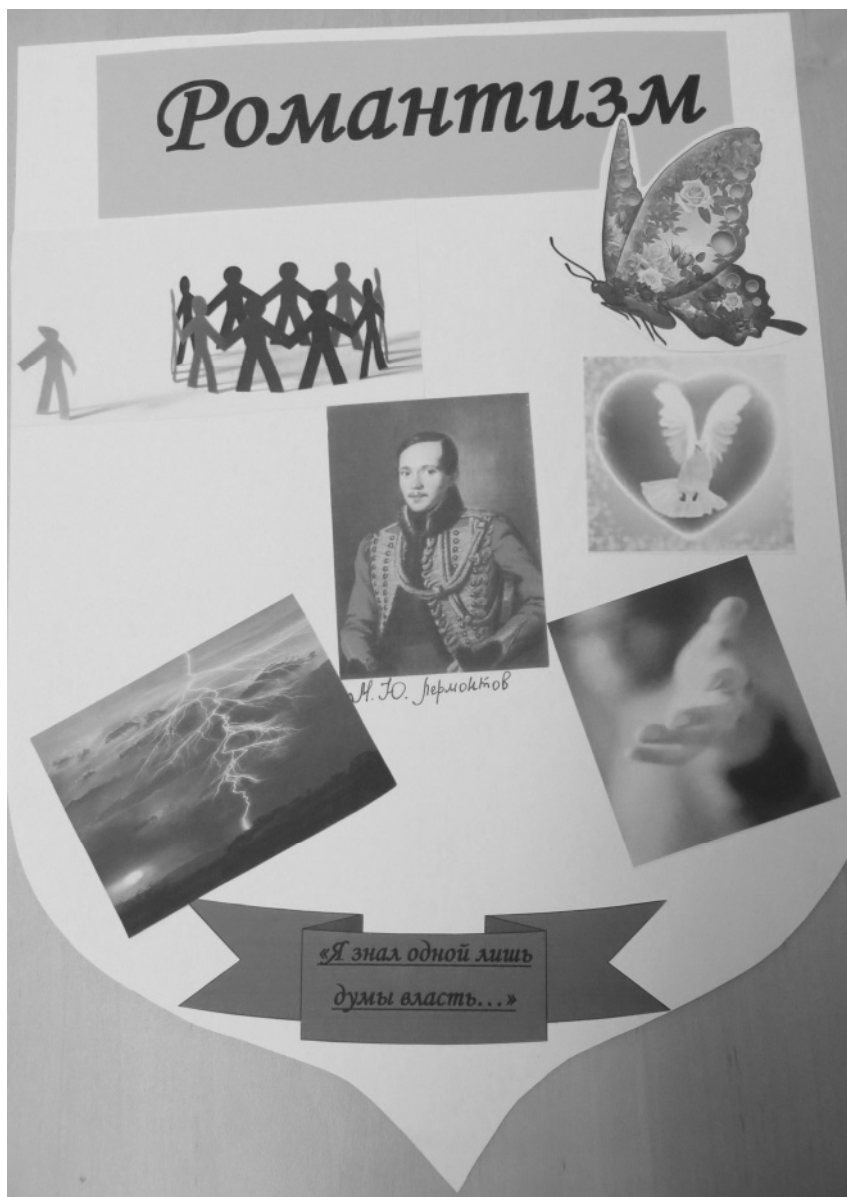


Рис. 3. Герб литературного направления «романтизм»

## **Исследование психологического поединка Порфирия Петровича и Родиона Раскольникова в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание»**

*Прокурова Наталья Сергеевна*, докт. филол. наук, профессор кафедры русского языка Волгоградской академии МВД России

Пристав следственных дел Порфирий Петрович олицетворяет в романе государственную власть, ибо является представителем закона. Роль его в романе неизмеримо высока. Высокоинтеллектуальный, честный и порядочный, глубоко верующий, Порфирий Петрович, поставленный в романе «лицом к лицу» с главным героем, призван развенчать античеловеческую теорию Родиона Раскольникова.

Порфирий Петрович – достойный соперник своего не менее интеллектуального оппонента, претендующего на роль кумира. Отличное знание человеческой психологии, тонкое профессиональное чутье позволяют ему не пропустить ни одного малейшего движения души противника, ни одного нюанса в его поведении, даже вынужденно-наигранный смех Раскольникова при первой встрече сумел «прочитать» Порфирий Петрович: «Смех-то, смех-то ваш, как вошли тогда, помните, ведь вот точно сквозь стекло я все тогда угадал...».

Хорошо осознавая необходимость творческого простора в профессиональной деятельности следователя, Порфирий мудро заявляет: «Формой нельзя на всяком шагу стеснять следователя. Дело следователя ведь это, так сказать, свободное художество, в своем роде-с или вроде того...» (*Ф.М. Достоевский 1972* – здесь и далее).

И сам Порфирий Петрович поистине творец своей профессии. Кажется, чего проще: отдай под суд сознавшегося в преступлении рабочего Миколку, жаждущего пострадать, и будь спокоен. Но Порфирий Петрович не только нравственен и справедлив, но, кроме этого, талантлив и наблюдателен. Два месяца назад он прочел в газете «Периодическая речь» статью Раскольникова о делении людей на два разряда – «обыкновенных и необыкновенных» – и уже тогда сделал верный психологический расчет, что эта теория, рожденная в расстроенном сознании автора, не пройдет для него бесследно.

Обращает на себя внимание и то, какую тонкую психологическую игру ведет интеллектуальный Раскольников в единоборстве с сильнейшим противником Порфирием Петровичем. В первой беседе со следователем нервы Раскольникова напряжены как струна: он внимательно следит за своей речью, поведением, умело конфузится, где надо, возмущается, не-

ловко усмехается и в то же время контролирует каждую свою реплику, каждое свое действие, не переставая здесь же поминутно судорожно их оценивать.

Вот Раскольников начинает «игру». Следователь принимает ее, и начинается психологический поединок героев. На предложение Порфирия Петровича подать объявление в полицию и уведомить следователя, ведущего дело, что такие-то вещи принадлежат ему, Раскольников отвечает, постаравшись как можно больше «законфузиться»: «То-то и дело, что я, в настоящую минуту... не совсем при деньгах... и даже такой мелочи не могу... я, вот видите ли, желал бы теперь только заявить, что эти вещи мои, но что когда будут деньги...». А здесь Раскольников говорит несколько театрально, с дрожью в голосе, стараясь показать Порфирию, что очень озабочен сохранностью отданных под заклад вещей, потому что серебряные часы – «единственная вещь, что после отца осталась». На что Порфирий, помолчав немного, как будто соображая, вдруг спокойно и холодно выдает: «Вещи ваши ни в коем случае и не могли пропасть... Ведь я уже давно вас здесь поджидаю». Оказывается, Порфирий *уже давно* (выделено мною – Н.П.) поджидает Раскольникова. Это «давно» мгновенно вышибает Раскольникова из колеи. Но здесь же, собравшись с силами, он еще пытается продолжить игру. Деланно неловко усмехаясь, Раскольников говорит следователю: «Как это вы так замечливы?.. Вероятно, очень много было закладчиков... так что вам трудно было бы их всех помнить... А вы, напротив, так отчетливо всех их помните, и...» Но тотчас же слышит в ответ насмешливую и в то же время категоричную фразу следователя, которая повергает его в смятение: «А почти все закладчики теперь уже известны, так что вы *только одни* (выделено мною – Н.П.) и не изволили пожаловать».

Внутренне содрогнувшись, но все еще пытаюсь выстоять в этом поединке, Раскольников произносит: «Я не совсем был здоров». Этой фразой он пытается защититься от беспощадной напористости следователя. Но именно эту фразу берет на вооружение Порфирий Петрович и буквально припирает Раскольникова к стенке. Участливо расспросив Раскольникова о его болезни («И об этом слышал-с. Слышал даже, что уж очень были чем-то расстроены. Вы и теперь как будто бледны? ...И неужели в совершеннейшем бреду?»), Порфирий Петрович неожиданно сообщает ему о том, что прочитал его статью в «Периодической речи», «о психологическом состоянии преступника в продолжении всего хода преступления», и о том, что «... акт исполнения преступления сопровождается всегда болезнью», и наконец о том, что «существуют на свете будто бы некоторые такие лица, которые... полное право имеют совершать всякие бесчинства и преступления».

И шаг за шагом Порфирий Петрович начинает подробно анализировать теорию Раскольникова, вникая во все мелочи и уточняя детали.

После изложения Раскольниковым основного содержания статьи следователь задает ему ряд вопросов, позволяющих увидеть нравственную суть, первооснову своего собеседника: «Так вы все-таки верите в Новый Иерусалим?.. И-и-и в бога веруете?.. И-и в воскресение Лазаря веруете?». Задача следователя в первой беседе – основательно «прощупать» противника, узнать, чем дышит этот юный мрачный фантаст.

Порфирий понимает всю опасность подобных теорий для общества, понимает, чем они могут обернуться для человечества, поэтому он беспощаден к Раскольникову: вопросы его бесцеремонно грубы и въедливы, замечания ядовиты и дерзки: «Но вот что скажите: чем же бы отличить этих необыкновенных-то от обыкновенных? При рождении, что ль, знаки такие есть? Я в том смысле, что тут надо бы поболее точности, так сказать, более наружной определенности... нельзя ли тут одежду, например, особую завести, носить что-нибудь, клеймы там, что ли, какие?.. Потому, согласитесь, если произойдет путаница и один из одного разряда вообразит, что он принадлежит к другому разряду, и начнет «устранять все препятствия», как вы весьма счастливо выразились, так ведь тут...». «Нескрываемая, навязчивая, раздражительная и *невежливая* язвительность Порфирия» простирается еще дальше: «...Скажите, пожалуйста, много ли таких людей, которые других-то резать право имеют, «необыкновенных-то» этих? Я, конечно, готов преклониться, но ведь согласитесь, жутко-с, если уж очень-то много их будет, а?»

Суровый приговор теории Раскольникова автор выносит устами Разумихина: «Ты, конечно, прав, говоря, что это не ново и похоже на все, что мы тысячу раз читали и слышали; но что действительно *оригинально* во всем этом, – и действительно принадлежит одному тебе, к моему ужасу, – это то, что все-таки кровь *по совести* разрешаешь, и, извини меня, с таким фанатизмом даже... В этом, стало быть, и главная мысль твоей статьи заключается. Ведь это разрешение крови *по совести*, это... это, по-моему, страшнее, чем бы официальное разрешение кровь проливать, законное...». Порфирий Петрович в последней, третьей беседе, скажет Раскольникову: «Статья ваша нелепа и фантастична, но в ней мелькает такая искренность, в ней гордость юная и неподкупная, в ней смелость отчаяния... Статью вашу я прочел... и подумал: «Ну с этим человеком так не пройдет!» Ну, так как же, скажите, теперь после такого предыдущего не увлечься было последующим!» Ход рассуждений Порфирия выдает необыкновенную силу его логики, точный и расчетливый ум.

Пристав следственных дел Порфирий Петрович порядочен и добродетелен, и именно «естественное беспокойство практического и благона-



меренного человека» заставляет его задать Раскольникову и еще один немаловажный вопрос: «Ну как иной какой-нибудь муж, али юноша, вообразит, что он Ликург али Магомет... – будущий, разумеется, – да и давай устранять к тому все препятствия... Предстоит, дескать, далекий поход, а в походе деньги нужны... Ну и начнет добывать себе для похода... знаете?» Раскольников отвечает на вопросы Порфирия, но ответы его непродуманны и неубедительны, обнаруживают некоторую растерянность героя, который явно «не додумал» свою теорию до конца, как бы «недокончил ее». Разящая убедительность доводов следователя высвечивает эту теорию с другой стороны, как бы «выворачивает ее наизнанку», обнажая ее глубоко безнравственную суть.

В конце беседы Порфирий подбрасывает ему одну «маленькую идею» («Ведь вот-с, когда вы вашу статейку-то сочиняли, – ведь уж быть того не может, хе-хе! чтобы сами себя не считали, – ну хоть на капельку, – тоже человеком «необыкновенным» и говорящим новое слово») и спрашивает «прямо в лоб»: «... Неужели вы бы сами решились, – ну там ввиду житейских каких-нибудь неудач и стеснений или для споспешествования как-нибудь всему человечеству, – перешагнуть через препятствие-то?.. Ну, например, убить и ограбить?». С надменным презрением Раскольников отвечает ему: «Если б я и перешагнул, то уж, конечно, бы вам не сказал...», – и уже этим ответом он выдает себя с головой тонкому, проницательному Порфирию. Реплика-предположение Заметова («Уж не Наполеон ли какой будущий и нашу Алену Ивановну на прошлой неделе топором уколошил?») довершает впечатление. Слова автора проясняют все окончательно: «Раскольников молчал и пристально, твердо смотрел на Порфирия. Разумихин мрачно нахмурился... Прошла минута мрачного молчания. Раскольников повернулся уходить». Именно эта ситуация окончательно утверждает психолога Порфирия в мысли: убийца – Раскольников.

Напоследок неугомонный Порфирий ставит противнику еще одну психологическую «ловушку». Раскольников, «замирая от муки», пытается отгадать, в чем она состоит и овладеть ею. Это ему удается и он с блеском выходит из игры. Поединок окончен. Чисто внешне – пока вничью.

Порфирий продолжает следствие по делу об убийстве старухи-процентщицы Алены Ивановны и ее сестры Лизаветы и ведет его профессионально, грамотно. Возможные свидетели обстоятельно допрошены, и уже ко второй встрече с Раскольниковым следователь осведомлен о том, что тот во время болезни, находясь в полубредовом состоянии, побывал на месте происшествия, что придя в квартиру убитой, Раскольников дергал за дверной колокольчик, удивлялся по поводу отсутствия лужи крови, которая была на полу в день убийства. Теперь следователь как никогда убежден, что преступник – Раскольников, но он не торопится предъявлять ему

обвинение. Опытный Порфирий знает: психология – это еще не улики. Поэтому, во-первых, он стремится довести весь психологический процесс до логического конца и заставить преступника признать свою вину. А, во-вторых, уже просчитав «натуру» своей жертвы, осознав всю трагедию юного горе-Наполеона, честный и справедливый Порфирий хочет помочь Раскольникову избежать суровой кары.

Вторая беседа следователя с подозреваемым (характерно, что Порфирий Петрович не ведет допросы, а беседует с предполагаемым преступником) в романе «Преступление и наказание» – вершина психологического мастерства его автора. В начале беседы Раскольников еще пытается продолжить игру, но, измученный угрызениями собственной совести, противостоянием с родными, Соней, Порфирием быстро сдает позиции и ситуацией полностью овладевает Порфирий Петрович.

В ответ на несколько игривое и умышленно-дерзкое (в этом нет сомнения, ибо герой – будущий юрист) заявление Раскольникова («Существует, кажется, такое юридическое правило, такой прием юридический – для всех возможных следователей – сперва начать издали, с пустячков, или даже с серьезного, но только совсем постороннего, чтобы, так сказать, ободрить или, лучше сказать, развлечь допрашиваемого, усыпить его осторожность и потом вдруг, неожиданнейшим образом огоршить в самое темное каким-нибудь самым роковым и опасным вопросом...») следователь как бы в порыве нечаянной откровенности, под простодушным предлогом поучения будущего коллеги, открывает Раскольникову «всю подноготную», все секреты своей профессии: «...Считай я, например, того, другого, третьего за преступника, ну, зачем, спрошу, буду я его раньше срока беспокоить, хотя бы я и улики против него имел-с? Иного я и обязан, например, заарестовать поскорее, а другой ведь не такого характера, право-с; так отчего ж бы не дать ему погулять по городу... Посади я его слишком рано, так ведь этим я ему, пожалуй, нравственную, так сказать, опору придам...»; «...Засади его не вовремя... так ведь я, пожалуй, сам у себя средства отниму к дальнейшему его обличению, а почему? А потому что я ему, так сказать, определенное положение дам, так сказать, психологически его определю и успокою, вот он и уйдет от меня в свою скорлупу...»; «Да оставь я иного-то господина совсем одного: не бери я его и не беспокой, но чтоб знал он каждый час и каждую минуту, или по крайней мере подозревал, что я все знаю, всю подноготную, и денно и ночью слежу за ним, не усypно его сторожу, и будь он у меня сознательно под вечным подозрением и страхом, так ведь, ей богу, закружится, право-с, сам придет...»; «Да и куда ему убежать, хе-хе! За границу что ли? За границу поляк убежит, а не он, тем паче, что я слежу, да и меры принял. В глубину отчества убежит что ли? Да ведь там мужики живут, настоящие, посконные, русские; этак

ведь современный-то развитый человек скорее острог предпочтет, чем с такими иностранцами, как мужички наши жить...»; «Он по закону природы у меня не убежит... Видали бабочку перед свечкой? Ну, так вот он все будет, все будет около меня, как около свечки, кружиться; свобода не мила станет, станет задумываться, запутываться, сам себя кругом запутает, как в сетях, затревожит себя насмерть!.. ...И все будет, все будет около меня же круги давать, все суживая да суживая радиус, и – хлоп! Прямо мне в рот и влетит, я его и проглочу-с...»

И хоть Порфирий часто повторяет, что психология – «о двух концах», выводы его всегда верны и психологичны. В беседе с Раскольниковым он невзначай бросает очень точное замечание: «"Болезнь, дескать, бред, грезы, мерещилось, не помню", все это так-с, да зачем же, бабюшка, в болезни-то да в бреде все такие именно грезы мерещатся, а не прочие? Могли ведь быть и прочие-с? Так ли?»

Порфирий, распознав уже с первой встречи, с кем он имеет дело, намерен добиться у Раскольникова признания, а затем предложить ему явку с повинной (что будет осуществлено в третьей беседе), которая послужит смягчению участи преступника. Во второй беседе следователь тонко рассчитанным психологическим приемом повергает Раскольникова в душевный трепет. «Ведь я знаю, – говорит Порфирий Петрович, – как вы *квартиру-то нанимать* ходили, под самую ночь, когда смерклось, да в колокольчик стали звонить, да про кровь спрашивали, да работников и дворников с т о л к у с б и л и» (разрядка моя – *Н.П.*).

«Бред у вас! – настойчиво убеждает Порфирий Раскольникова. – Это все у вас просто в бреде одном делается!» А когда Раскольников возражает ему, Порфирий начинает увещевать его, как ребенка или больного: «Вы и вчера говорили, что не в бреде, особенно даже напирали, что не в бреде!.. Ведь если бы вы за собой что-либо чувствовали, так вам именно следовало бы напирать: что непременно, дескать, в бреде! Так ли? Ведь так?» Порфирий как бы внушает Раскольникову, что тот болен и дружески советует: «...Наблюдайте вашу болезнь. К тому ж вот к вам и фамилия теперь приехала; об ней-то вспомните».

Этот совет приводит Раскольникова в иступление. «Какое вам дело? – кричит он, измученный и истрадавшийся. – Почем это вы знаете? (Он уже забыл, что сам сообщил об этом следователю еще при первой встрече – *Н.П.*) К чему так интересуетесь? Вы следите, стало быть, за мной и хотите мне это показать?»

В ответ на эту гневную тираду Порфирий Петрович спокойно говорит: «Да подозревай я вас хоть немножко, так ли следовало мне поступить? Мне, напротив, следовало бы сначала усыпить подозрения ваши, и виду не подавать, что я об этом факте уже известен; отвлечь, этак, вас в про-

тивоположную сторону, да вдруг, как обухом по темени... и огорошить: «А что, дескать, сударь, изволили вы в квартире убитой делать в десять часов вечера, да чуть ли еще и не в одиннадцать? А зачем в колокольчик звонили? А зачем про кровь расспрашивали? А зачем дворников сбивали и в часть, к квартальному поручику подзывали?» Вот как бы следовало мне поступить, если б я хоть капельку на вас подозрения имел... Стало быть, я на вас не питаю подозрений, коль иначе поступил!»

А когда Раскольников заходится в истерике, кричит и стучит кулаком по столу, Порфирий предупреждает его: «Да тише же, тише! Ведь услышат! Серьезно предупреждаю: поберегите себя. Я не шучу-с!»

В третьей беседе Порфирий окончательно раскрывает перед Раскольниковым все карты. «Объясниться пришел, голубчик Родион Романыч, объясниться-с! ...Я рассудил, что нам по откровенности теперь действовать лучше...».

Порфирий кается, что заставил столько страдать свою жертву: «Много я заставил вас перестрадать, Родион Романович. Я не изверг-с. Ведь понимаю же и я, каково это все перетащить на себе человеку, удрученному, но гордому, властному и нетерпеливому, в особенности нетерпеливому!». И в этой беседе на первый план в облике Порфирия проступает его человечность, его глубокое знание людей. О жаждущем пострадать Миколке следователь говорит: «Я этого Миколку полюбил и его досконально исследую». Раскольникову Порфирий признается: «Я вас, во всяком случае, за человека наибогороднейшего почитаю-с, и даже с зачатками великодушия-с... Познав вас, почувствовал к вам привязанность». И ведь действительно, Порфирий не ошибся в Раскольнике: дважды во время беседы преступника пугает «мысль о том, что Порфирий считает его за невинного».

Раскольников настолько измучен своими переживаниями, что, по справедливому мнению А.Ф. Кони, «...было бы лишним указывать на изображение того внутреннего процесса своего *собственного* наказания, который так нередко, быть может, невидимо для окружающих, происходит в душе преступника, когда к нему приходит «нежданный гость, докучный собеседник, заимодавец жадный» – совесть» (А.Ф. Кони 1989. С. 222). «Это наказание, – продолжает А.Ф. Кони, – эта пестрая игра тревог, надежд, отвращения к себе и ужаса, подымает его из падения. Идучи принимать внешнее наказание, он уже очищен внутренним страданием, и тот затаенный суд, который Бог вложил в душу человека, уже совершил свое дело и открыл скорбному и разбитому сердцу новые, более широкие горизонты... и внешнее наказание является желанным концом перед началом новой жизни».

Истрадавшаяся душа Раскольникова уже сама ожидает наказания, она буквально жаждет какого-то исхода, чтобы наконец вздохнуть с облегчением, освободиться от тех мук, которые истерзали ее, но герой все еще подвластен року, и только одному Богу известно, сколько еще суждено страдать Раскольникову.

Порфирий, сумевший хорошо понять совестливую натуру своего клиента, предельно откровенен с ним («...Это я первый на вас тогда и напал»): он рассказывает ему, как «первоначально слухи пошли», как случайно узнал он «о сцене в конторе квартала», как вспомнил «статейку в журнальце», в которой увиделось ему «теоретически раздраженное сердце». Однако мудрый и опытный следователь понимает, что «изо ста кроликов никогда не составит лошадь, изо ста подозрений никогда не составит доказательство», поэтому он начинает выстраивать разные логические ходы, изобретать разнообразные психологические ситуации для избличения преступника.

Порфирий не скрывает: идеи «нелепой и фантастичной» статьи ему хорошо известны («Мне все эти ощущения знакомы, и статью вашу я прочел как знакомую»), возможно, что-то подобное он пережил сам в юности. Что было с Порфирием в прошлой жизни, остается за рамками романа, но заявления, подобные предыдущему, и другие («Сидел в мое время один смиреннейший арестант целый год в остроге, на печи по ночам все Библию читал...») и «Я поконченный человек, больше ничего») позволяют предположить, что жизнь Порфирия не была гладкой, накатанной дорогой, а вела его через большие испытания и страдания. И от всего этого осталось, по словам Порфирия, «...человек, ...чувствующий и сочувствующий, ...кой-что и знающий, но уже совершенно поконченный».

Самокритичность Порфирия Петровича избличает в нем человека порядочного, скромного. Профессиональное мастерство пристава следственных дел не вызывает сомнений. Порфирий Петрович блестяще провел предварительное следствие по делу об убийстве коллежской секретарши Алены Ивановны и ее сестры Лизаветы: на квартире у Раскольникова был произведен обыск («До последнего волоска у вас, в квартире, было осмотрено...»), возможные свидетели допрошены, все версии (в том числе и версия Миколки, жаждущего пострадать) отработаны. Только теперь следователь считает себя вправе предъявить обвинение. И только теперь на отчаянный вопрос Раскольникова («Так... кто же... убил?») Порфирий Петрович убежденно отвечает: «Как кто убил?.. да *вы* убили, Родион Романыч!»

Высокий профессионализм Порфирия помогает ему одержать победу над противником в его «психологическом эксперименте». Но он приносит эту моральную победу в жертву своему человеколюбию: Порфирий не вы-

дает Раскольникова властям, предоставляя ему возможность «учинить явку с повинной».

Характерно, что Порфирий Петрович в своих убеждениях твердо стоит на православной позиции, и взгляд его на преступление полностью соотносится с его верой в то, что путь к Богу лежит через страдание. Позиция героя полностью совпадает со взглядами самого автора, который считал, что «...самая главная, самая коренная духовная потребность русского народа есть потребность страдания, всегдашнего и неутолимого, везде и во всем. Этою жаждой страдания он, кажется, заражен искони веков. Страдальческая струя проходит через всю его историю, не от внешних только несчастий, а бьет ключом из самого сердца народного» (вспомним Николку, жаждущего пострадать, из «Преступления и наказания» – *Н.П.*).

Проницательный Порфирий видит неординарность Родиона Раскольникова, он предсказывает ему большое будущее («Станьте солнцем, вас все и увидят. Солнцу прежде всего надо быть солнцем»), ради которого нужно обязательно пострадать, потому что, по мнению Порфирия, «страданье... великая вещь».

Порфирий назначает преступнику срок – «сорок-пятьдесят часов», в которые тот должен явиться с повинной, а сам уходит от Раскольникова, уходит со страниц романа, выполнив задачу, возложенную на него автором: указывает путь Раскольникову к духовному возрождению.

Литература:

*Достоевский Ф.М.* Полн. собр. соч.: в 30 т. Т. 6. Л., 1972.

*Кони А.Ф.* Воспоминания о писателях. М., 1989.

### **Дебаты по модели ООН как эффективная форма групповой работы на уроках английского языка**

*Судибор Ольга Леонидовна*, учитель английского языка школы «Туран» при Учреждении «Университет «Туран», магистр государственного управления г. Алматы Республики Казахстан

На сегодняшний день в арсенале учителя английского языка есть достаточно методов и форм обучения, которые объединяют целый ряд дидактических принципов: принцип коммуникативной направленности, принцип функциональности, принцип взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности и др.

Однако не секрет, что интерактивные методы обучения являются средством, позволяющим одновременно развивать целый комплекс умений

и преследовать большой спектр воспитательных целей. Одна из наиболее эффективных форм групповой работы – дебаты. Во время дебатов происходит активная совместная речевая деятельность, что позволяет говорить об обучении в сотрудничестве, подразумевающем постановку одной задачи для группы учащихся, при выполнении которой распределяются задания для каждого. Еще одно важное достоинство этого вида работы в том, что осуществляется развитие целого ряда *компетенций*.

Во-первых, дебаты формируют *коммуникативную культуру у учащихся*. Эта форма работы развивает такие качества, как уважение и терпимость к разнообразию мнений, умение убеждать и аргументировать свою позицию, противостоять оппонентам, налаживать диалог, искать компромисс в конфликтных ситуациях. Участники вовлечены в такие межличностные отношения, которые побуждают их проявлять активность, сознательность, ответственность, толерантность.

Во-вторых, происходит *интеграция продуктивных и репродуктивных видов речевой деятельности* в процессе подготовки и во время самих прений. Участие в дебатах предполагает изучение большого объема информации. При этом учащиеся не просто прочитывают статьи, интервью, документы, но и учатся отбирать материал, критически относиться к содержанию, писать резолюции и меморандумы. В процессе прений происходит многоплановое использование английской речи с различной функциональной нагрузкой. Особенно ценным является то, что этот вид групповой работы стимулирует использование неподготовленной спонтанной речи. Нельзя не отметить, что такая работа значительно обогащает лексический запас у учащихся, что позволяет им в дальнейшем достаточно бегло дискутировать по вопросам политики, экономики, социальной сферы и т.д.

В своей работе я применяю дебаты по модели ООН. Считаю, что именно этот вид дебатов позволяет в условиях школы воспитывать поликультурную личность, гуманность, критическое мышление в глобальном масштабе. Учащиеся примеряют на себя роль дипломатов и имитируют заседания Организации Объединенных Наций. Кульминацией конференции является принятие резолюции ООН – документа, который содержит реальные предложения по разрешению той или иной проблемы на международном уровне. Однако принятию резолюции, за которую должны проголосовать большинство делегатов, предшествует большая кропотливая работа, проводимая с учетом описанных ниже *правил и требований*:

1. Каждый делегат конференции представляет свою страну (учащиеся тянут жребий) и официальную позицию государства, а не свою собственную, по двум проблемам, предложенным на рассмотрение.

2. Темы для обсуждения соответствуют структурному подразделению ООН. Совет Безопасности, как правило, рассматривает военные кон-

фликты, угрозу миру. Комитеты Генеральной Ассамблеи работают над вопросами, затрагивающими права человека (условия труда в развивающихся странах, эвтаназия), экономическую и социальную сферу (Всемирное Торговое Общество и интересы стран участниц, влияние монополий на развитие экономического роста), проблемы окружающей среды и т.д.;

3. Делегаты изучают свои страны с точки зрения различных аспектов: политическая и экономическая обстановка, союзники, религиозный фактор, торговые отношения и т.д. и вырабатывают позицию по обсуждаемым вопросам сквозь призму внешнеэкономической политики стран. Результатом этой работы является написание «*positionpaper*» – своеобразного меморандума, который указывает, насколько страна причастна к обсуждаемым проблемам, какие шаги были предприняты для разрешения данных вопросов, какие законодательные акты были приняты. Далее каждый делегат формулирует предложения по урегулированию проблемы, которые будут защищать интересы его страны и соответствовать ее внешней политике.

4. Делегаты изучают оригинальный этикет, лексику, процедуру проведения дебатов по модели ООН, чтобы максимально точно передавать атмосферу, деловой стиль и дипломатический тон этого интерактивного действия.

5. Проводятся прения по существу вопроса во главе с председателем (учителем) с последующим принятием проекта резолюции.

Ресурсы по MUN (*Model United Nations*) можно найти на Интернет-сайтах. Считаю, что свое портфолио и свою методику по подготовке и проведению таких дебатов каждый учитель должен выработать сам в зависимости от подготовленности учащихся. Начинать можно с создания клуба дебатов, где ребята начнут учиться навыкам аргументированного высказывания, обмениваться мнениями, обсуждать новости, изучать структуру ООН и ее деятельность, осваивать процедуру проведения дебатов.

На сегодняшний день по всему миру существует сотни моделей ООН, в школах создаются специальные занятия (кружки, факультативы), где учащиеся годами оттачивают свое мастерство для того, чтобы принимать участие в ежегодных конференциях по модели ООН на международном уровне. Наш личный опыт участия со своими учениками в международной конференции MUN в Будапеште показал, что дебаты по модели ООН – это особый мир дипломатии, особый стиль взаимодействия, которые заставляют сегодняшних молодых людей взглянуть на мир по-иному, с большей долей ответственности и гуманности.



## Цветопись в военной поэзии Александра Межирова

*Тельшьева Софья Андреевна*, студентка Михайловского филиала  
Волгоградского государственного социально-педагогического  
университета. Научный руководитель – *Н.А. Бугрова*

Цвет в литературном произведении имеет особое значение. Писатель использует его подсознательно, интуитивно. Как указал С. Соловьев в своей работе «Цвет, число и русская словесность» (1971), цвет в литературе – нераскрытая область для определения мастерства художника, особенностей его личности, своеобразия его искусства.

Особое место цвет занимает в военной поэзии А. Межирова. Все цветовые определения выражены эксплицитно (путем прямого называния цвета или признака по цвету) и вводятся в текст различными сочетаниями или одиночно (*С.О. Упорова 1995*). Основные сочетания, характерные для поэзии периода 1950–1970 гг. – черный, белый и красный. Такое цветовое оскудение можно считать отражением кризисных состояний эпохи, приближающих читателя к атмосфере трагедии:

Страшный путь!  
    На тридцатой,  
        последней версте  
Ничего не сулит хорошего.  
Под моими ногами  
    устало  
        хрустеть  
Ледяное,  
    ломкое  
        крошево.

(А. Межиров. «Ладожский лед»)

Такой переход к черно-белому восприятию, предельное ограничение цвета передает глубокую трагедию всего сущего.

Под каким бы нам  
    ни бывать огнем –  
У меня в зрачках  
    черный  
        ладожский  
            лед.  
Ленинградские дети  
    лежат  
        на нем.

(А. Межиров «Ладожский лёд»)

Черный и белый составляют цветовую основу поэзии А. Межирова. Как цвета противоположные, они олицетворяют две крайности: добро и зло, жизнь и смерть. Как результат наложения черного и белого тонов, в поэзию вводится серый цвет. В тексте он представлен в сочетании с красным:

А в письме были те же мальчишечьи  
небылицы.  
Только я улыбнуться не мог...  
Угол серой исписанной плотно страницы  
Кровью намок...

(А. Межиров «Стихи о мальчике»)

Автор делает это не случайно. Таким образом он показывает кровавую трагичность светлой человеческой сущности: белый – жизнь, красный – кровь, черный – смерть. Такую трехцветную систему В. Тернер назвал «первичной триадой». Красный является промежуточным цветом между черным и белым. Переходом от дня к ночи и наоборот, олицетворяя восходящее и заходящее солнце, пламя костра в ночи.

Я подымаю веки,  
лежу усталый и заспанный,  
Слежу за костром неярким,  
ловлю исчезающий зной.

(А. Межиров «Воспоминание о пехоте»)

Зеленый цвет в поэзии Межирова используется реже, чем белый, красный и черный, но имеет не менее важное значение для целостного восприятия текста. Зеленый – цвет растительности. В христианстве это символ земной жизни Христа и святых. Таким образом, у А. Межирова зеленый цвет олицетворяет надежду, человеческую сущность:

И на мое плечо  
на погон полевой, зеленый  
Падают первые капли,  
майские капли дождя.

(А. Межиров «Воспоминание о пехоте»)

Голубой цвет А. Межиров использует крайне редко. Сам по себе этот цвет как вариация синего является антиподом красного цвета. В его поэзии он олицетворяет небеса, божественное начало так, как одежды Иисуса и Богородицы в иконописи и живописи синего цвета. В христианских храмах синие купола символизировали небо.

А до следующего боя –  
Сутки целые жить и жить.  
А над кузовом голубое  
Небо к передовой бежит.

(А. Межиров «Утро»)

Таким образом, цвет является неотъемлемой частью военной поэзии Александра Межирова. Поэт использует цветопись для создания общего контекста произведения, передачи физической и психологической обстановки в рамках своей поэзии.

Литература:

*Межиров А.* Все стихи // <http://rupoem.ru/mezhirov/all.aspx>

*Витте А.* «Размышления о цвете, числе, звуке» //

<http://www.astrologer.ru/Witte/01.html>

*Соловьев С.* «Цвет, число и русская словесность» // Знание – сила. 1971. № 1.

Упорова С.О. О методологии анализа цвета в художественном тексте. М., 1995.

### **Экспертная оценка профориентационной работы школьных ресурсных центров профильного обучения**

*Черникова Тамара Васильевна*, докт. психол. наук, профессор;  
*Минаева Анна Игоревна*, студентка-выпускница Волгоградского  
государственного социально-педагогического университета

Результатом профилизации общего образования стало усиление интереса психологов к проблеме профессионального самоопределения старшеклассников. В условиях деятельности ресурсных центров профильного обучения профориентационная работа выделилась в самостоятельное направление.

Проведенная работа была направлена на апробацию системы комплексной оценки качества профориентационной работы ресурсного центра профильного обучения. Исследование первоначально прошло на базе средней общеобразовательной школы № 1 г. Дубовки Дубовского муниципального района Волгоградской области, на базе которой расположен муниципальный ресурсный центр профильного обучения. Позднее к работе по их собственной инициативе присоединились две соседние школы. Благодаря этому исследование получило сравнительный характер и предоставило достаточно поводов для размышлений о достоинствах и ограничени-

ях в деятельности ресурсных центров в направлении профориентации среди старшеклассников.

В соответствии с задачами введения в российских школах профильного обучения и организацией ресурсных центров, оценка результатов профориентационной работы среди старшеклассников должна осуществляться на основе сформировавшихся в ходе реализации профориентационных проектов и программ профильного обучения. Основными методами оценки эффективности профориентационных мероприятий служит, кроме наблюдения, комплексная экспертная оценка, включающая в себя в качестве средств сбора информации также беседу и опрос-интервью.

Апробированная в г. Дубовке процедура экспертной оценки проводилась с применением разработанной нами карты экспертной оценки профориентационной работы ресурсного центра профильного обучения. Оценка результатов профориентационной работы среди старшеклассников проводилась в контексте создания эффективной системы профессионального сопровождения старшеклассников в соответствии с их способностями, интересами и запросами местного рынка труда.

**Целью** исследования стало изучение эффективности сложившейся системы профориентационной работы. **Задачи** состояли в том, чтобы по итогам исследования:

а) осуществить диагностико-мониторинговую деятельность для определения качества профориентационной работы психолога по профессиональному самоопределению старшеклассников в общеобразовательном учреждении;

б) создать условия для осознанного профессионального самоопределения старшеклассников в соответствии с их способностями, склонностями, личностными особенностями, местными потребностями в трудовых кадрах, чем способствовать их профессионально-трудовой социализации;

в) выработать гибкую систему взаимодействия участников образовательного процесса ресурсного центра с учреждениями дополнительного и профессионального образования, а также с предприятиями г. Дубовки, Дубовского района, Волгоградского региона в целом.

Апробация разработанной нами экспертной карты проводилась в два этапа. На *первом этапе* в ходе заполнения карты в ресурсном центре профильного обучения решалась не только собственно задача экспертной оценки эффективности профориентационной работы, но также задача применимости вновь разработанного диагностико-мониторингового средства. На *втором этапе* инициативу в проведении исследования на их базе проявили представители соседних школ. Благодаря такой работе стало возможным представить сравнительные результаты экспертной оценки качества профориентационной работы в трех школах г. Дубовки.

**Карта экспертной оценки профориентационной работы  
школьного психолога ресурсного центра профильного обучения**

Полное название образовательного учреждения \_\_\_\_\_

Профиль(и) обучения \_\_\_\_\_

Директор \_\_\_\_\_

Психолог \_\_\_\_\_

Эксперты \_\_\_\_\_

Критерии оценки:

0 баллов – отсутствие показателя;

1 балл – уровень апробации чужого опыта;

2–3 балла – уровень технологического освоения;

4 балла – уровень авторских разработок и их распространения

Направления деятельности	Содержание деятельности	Баллы				
		0	1	2	3	4
I. Организационно-административная работа психолога (на уровне делегированных полномочий)	1. Анализ психологом трудоустройства и поступления в профессиональные учебные заведения выпускников 9 и 11 классов в соответствии с выявленными интересами и возможностями, а также особенностями местного рынка труда. Профориентационная направленность планов воспитательной работы в старших классах					
	2. Планирование психологом системы профориентационной работы со старшеклассниками совместно со школьной администрацией, педагогами, представителями родительской общественности. Выполнение представительской функции в ходе профориентационных встреч с потенциальными работодателями местного рынка труда					
	3. Информационно-методическое обеспечение профориентационной работы. Пополнение библиотечного фонда и медиатеки материалами по профориентации. Ведение учетной документации					
	4. Организация психологом системы профпросвещения в учебно-воспитательном процессе ресурсного центра (профориентационных кружков, элективных курсов и факультативов). Создание сети взаимодействия с учреждениями дополнительного образования профориентационной направленности. Осуществление взаимодействия с местным центром занятости населения					
II. Работа психолога с педагогическими	5. Разработка психологом рекомендаций классным руководителям по планированию профориентационной работы со старшеклассниками. Организация для педагогов консультаций по изучению профессиональных интересов старшеклассников					

	6. Организация психологом для педагогов и классных руководителей методических семинаров и групповых консультаций по профориентационной работе со старшеклассниками					
	7. Проведение психологом методических советов и участие в работе методобъединений с рассмотрением методов профориентационной работы, направленной на содействие профессиональному самоопределению старшеклассников					
	8. Координация психологом профориентационной работы учителей, решающих задачи профориентационной работы со старшеклассниками					
III. Работа психолога с родителями старшеклассников	9. Организация психологом для родителей лекториев о роли семьи в профессиональном самоопределении старшеклассников, о семейных трудовых династиях. Подготовка психологом рекомендаций родителям по возникшим проблемам профессионального самоопределения					
	10. Индивидуальные консультации психолога с родителями на основе психологической диагностики сфер выбора старшеклассниками профессий и учреждений профессионального образования					
	11. Организация психологом встреч старшеклассников и их родителей с представителями различных профессий					
	12. Доведение психологом информации до родителей об анализе рынка труда и востребованности различных профессий в настоящий момент и в ближайшие годы, о наличии учебных заведений по профилю обучения старшеклассников					
IV. Работа психолога со старшеклассниками	13. Проведение диагностики по выявлению профессиональных интересов старшеклассников и проблем их реализации в образовательной подготовке					
	14. Проведение экскурсий на предприятия и в учебные заведения города. Организация встреч с работниками различных профессий на их рабочих местах. Организация встреч с руководством и специалистами местного центра занятости населения					
	15. Проведение индивидуальных и групповых консультаций старшеклассников по профориентации. Проведение тематических классных часов по данному направлению					
	16. Проведение месячников по профориентации с проведением конкурсов, конференций, интеллектуальных игр, викторин, бесед, выставок и т.д.					

В графическом виде сравнительные результаты экспертизы качества профориентационной работы трех школ представлены на рис. 1 и 2.

Прежде всего, бросается в глаза недостаточная эффективность деятельности психолога ресурсного центра как носителя делегированных со стороны администрации школы полномочий (пункты карты 1–4). Это заранее обрекает психолога образовательного учреждения на организационные трудности при выполнении представительской функции. Когда бывает нужно осуществлять договоренности с руководителями учреждений местного рынка труда, администрациями центров занятости и психологической поддержки безработного и незанятого населения, психологу приходится привлекать школьную администрацию к решению своих профессиональных задач, что не всегда одобряется руководителями. При несостоявшихся договоренностях подобного рода ситуация лишней раз показывает психолога перед старшеклассниками и родителями в невыгодном свете. Поэтому психологу бывает лучше проводить профориентационную работу в неполном виде, нежели рисковать своим авторитетом. Неполная реализованность деятельности психолога имеется, как показала экспертиза, и в работе с педагогами по передаче им технологий включения профориентационных аспектов в содержание преподаваемых учебных дисциплин (пункты карты 6–8). Вероятно, это также обусловлено отсутствием делегированных управленческих полномочий.

В связи с выявленными особенностями следует пожелать руководителям школ, на базе которых расположены ресурсные центры профильного обучения, включать педагогов-психологов в те административные советы, комиссии, объединения и временные инициативные группы, работа которых направлена на улучшение качества профориентационной работы и профильного обучения в целом.

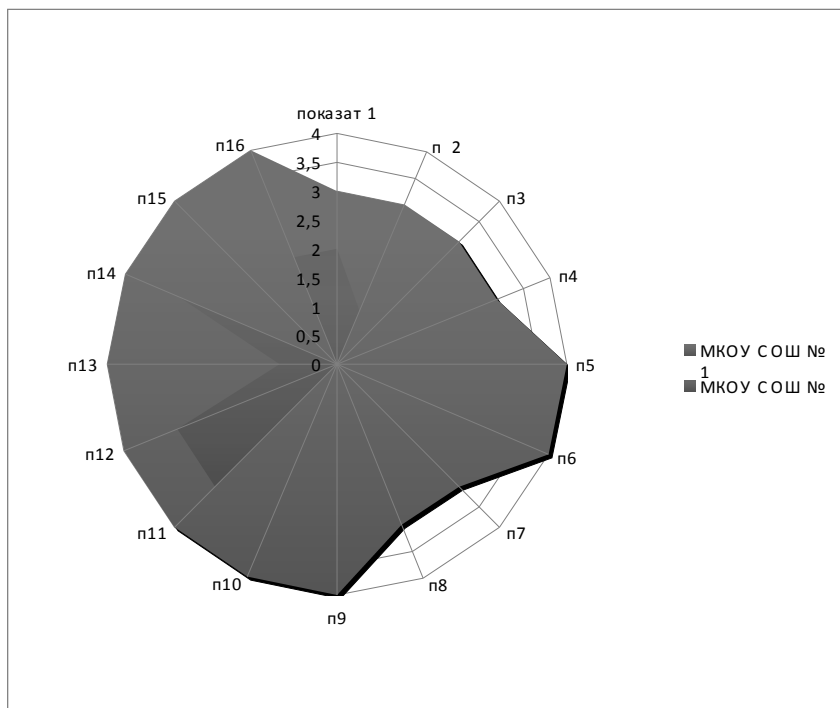


Рис. 1. Сравнительные результаты оценки эффективности профориентационной работы в школах № 1 и № 2 г. Дубовки Волгоградской области

Одновременно с этим графические изображения на рис. 1 и 2 позволили увидеть значительную разницу в показателях учащихся школы, на базе которой расположен ресурсный центр профильного обучения по сравнению с двумя другими школами. Если рассматривать результаты профориентационной работы в ресурсном центре в качестве эталонных для города районного масштаба, то окажется, что профориентационная работа психолога в двух других школах представлена как малоэффективная. Таким образом, возможно, сказались негативные последствия централизации профильного обучения в базовых школах – ресурсных центрах. Препоручив в ресурсные центры преподавание профильных предметов, школы при этом как будто сняли с себя ответственность за решение задач профессионального самоопределения, хотя таких полномочий им не давали. Как оказалось вместо них за них профориентационные вопросы не решает.



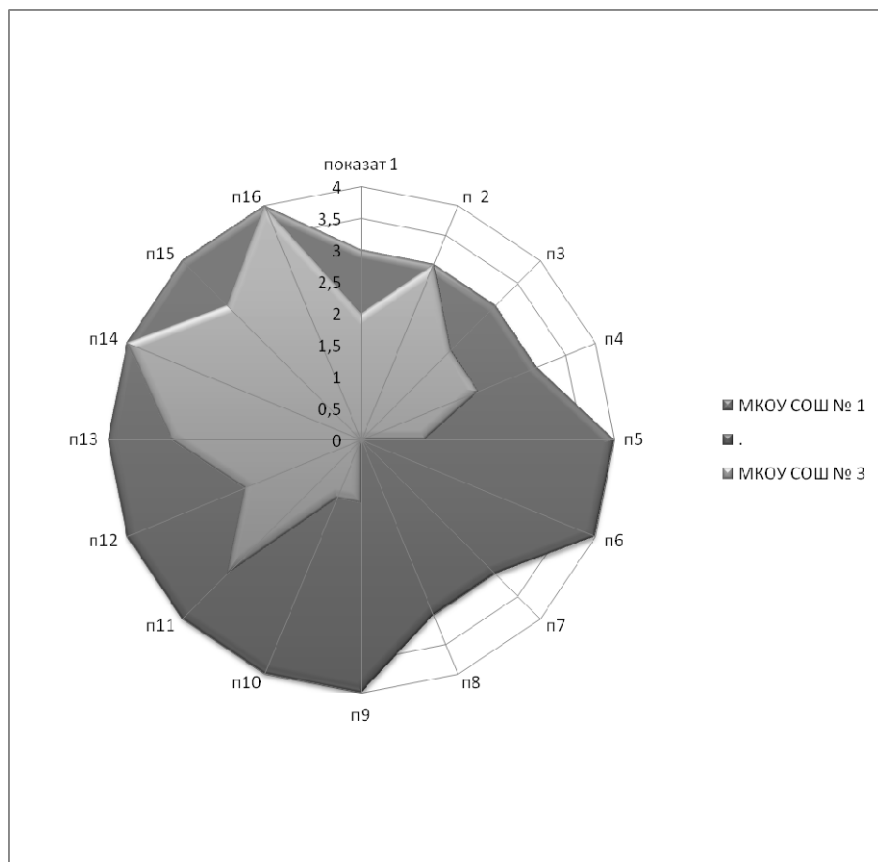


Рис. 2. Сравнительные результаты оценки эффективности профориентационной работы в школах № 1 и № 3 г. Дубовки Волгоградской области

**Критерии и показатели эффективности** профориентационной работы, отраженные в картах экспертной оценки по итогам анализа содержания и эффективности профориентационной работы со старшеклассниками, должны отражать достижения школы в том, как в итоге формируются и проявляются у старшеклассников:

1. *Достаточная информированность* о профессии и путях их получения. Без ясного представления о содержании и условиях труда в избираемой профессии школьник не сможет сделать обоснованного выбора. Пока-

зателем достаточности информации в данном случае является ясное представление о требованиях профессии к человеку, знание о конкретных местах ее получения и востребованности рынка рабочей силы в данных специалистах.

2. *Потребность в обоснованном выборе профессии.* Показатели сформированности потребности в обоснованном профессиональном выборе профессии – это самостоятельно проявляемая школьником активность по получению необходимой информации о той или иной профессии, желание (не обязательно реализуемое, но проявляемое) пробы своих сил в конкретных областях деятельности, самостоятельное составление своего профессионального плана.

3. *Убежденность в социальной значимости труда.* Сформированное отношение к труду как к важнейшей жизненной ценности и необходимости, согласно данным исследований среди старшеклассников, прямо соотносится у них с потребностью в обоснованном выборе профессии.

4. *Способность к самопознанию.* От того, насколько глубоко он сможет изучить свои профессионально важные качества, во многом будет зависеть обоснованность его профессионального выбора. При этом следует учитывать, что только квалифицированный специалист может дать школьнику достаточно полную и адекватную информацию о его профессионально важных качествах.

5. *Обоснованность профессионального плана.* Обоснованность профессионального выбора справедливо считается одним из основных критериев эффективности профориентационной работы. Показателем обоснованности является умение соотносить требования профессии к человеку со знаниями собственных индивидуальных особенностей. Те из них, которые непосредственно влияют на успех в профессиональной деятельности, являются профессионально приоритетными.

Разработанное авторами статьи диагностико-мониторинговое средство может эффективно применяться в школьных психологических службах, расположенных на базе ресурсных центров профильного обучения. Карта экспертной оценки в ее модифицированном виде может быть использована и другими структурами профориентационной поддержки школьников, студентов, слушателей учебных центров служб занятости населения.

## **Эксперимент на уроках химии как средство формирования познавательных компетенций обучающихся**

*Шерстобитова Татьяна Владимировна*, учитель химии  
СОШ № 6 г. Котово Волгоградской области

Химический эксперимент придает особую специфику предмету химии. Он является важнейшим способом осуществления связи теории с практикой путем превращения знаний в убеждения. Если проследить исторический путь химической науки, то можно убедиться, что в ее развитии огромная роль принадлежит исследованию и эксперименту. Все значимые теоретические открытия в химии являются результатом обобщения большого числа экспериментальных фактов. Познание природы веществ достигается с помощью исследования и эксперимента, он помогает раскрывать взаимосвязи и взаимозависимости между ними.

Исследовательская деятельность – это совокупность действий поискового характера, ведущих к открытию неизвестных фактов, знаний и способов деятельности. Поэтому я считаю, что в условиях компетентного подхода важнейшей формой обучения химии являются практические занятия, на которых в ходе изучения школьного курса химии можно развивать компетенции школьников.

Для освоения навыков исследовательской работы на уроках химии основная нагрузка ложится на лабораторный практикум, который является сочетанием экспериментальной задачи, расчетной части и теоретической работы в виде формирования научной гипотезы и выводов и отражает основные этапы научно-исследовательской деятельности. Приобретенные навыки экспериментальной работы и освоение принципов исследовательской деятельности находят свое дальнейшее развитие в разработке проектов в области химии.

Выступление на различных конференциях дает неоценимый опыт конкурентной борьбы, способности отстаивать свои идеи, доказывать важность и актуальность выбранной проблемы. Демонстрация результатов в виде защиты проекта выявляет не только предметные знания и умения, но и сформированность ключевых компетенций.

Занятие научно-исследовательской деятельностью – это хорошая стартовая площадка для тех обучающихся, которые планируют в будущем продолжить свое образование в высших учебных заведениях. Моя задача как преподавателя – организатора исследовательской работы – выявить одаренных обучающихся и спланировать совместную работу таким образом, чтобы ребята смогли проявить себя в том или ином направлении дея-

тельности. В своей практике работы с обучающимися использую методику проведения проблемных и исследовательских опытов по химии.

В 2012 г. были получены комплекты «Химической микролаборатории», которые оснащены необходимыми реактивами. Учащиеся могут выполнять исследования и практические опыты как в парах, группах, так и индивидуально. Для этого есть все необходимое оборудование. Возможность постоянного проведения разнообразных проблемных и исследовательских экспериментов на уроках и во внеурочное время заметно повлияла на усиление интереса школьников к предмету, способствовала повышению уровня развития учащихся. Ежегодно ученики успешно сдают выпускные экзамены в форме ГИА и ЕГЭ и подтверждают свои знания, обучаясь в медицинском и педагогическом вузах, медицинских училищах и колледжах. Выпускники показывают конкурентоспособность при поступлении в вузы. Практическим результатом использования проблемных и исследовательских экспериментов на уроках и во внеурочное время можно считать активное вовлечение учащихся в исследовательскую деятельность.

Результаты работ были представлены на научно-практических конференциях школьников: в областном Фестивале презентаций педагогических проектов (диплом лауреата), в I Региональной очно-заочной учебно-исследовательской конференции учащихся и студентов «Горизонты науки: гипотезы, факты, открытия» (участник), в II Региональной очно-заочной учебно-исследовательской конференции учащихся и студентов «Горизонты науки: гипотезы, факты, открытия» (диплом II степени).

Таким образом, систематическое применение проблемного и исследовательского эксперимента в обучении химии дает реальные результаты в формировании химических компетенций обучающихся, а также их творческого потенциала.

### **Формирование исследовательских навыков и умений у старшеклассников на уроках английского языка и во внеурочное время**

*Шмидт Алла Анатольевна, учитель английского языка  
СОШ № 3 г. Ханты-Мансийска*

Одним из видов познавательной деятельности является исследование, необходимое для получения знаний. «Знание только тогда становится знанием, когда оно приобретено усилиями своей мысли, а не памятью», – утверждал Л.Н. Толстой.

**Исследовательская деятельность** – это специально организованная познавательная деятельность учащихся, характеризующаяся:

*целенаправленностью и систематичностью* (регулярная работа, как в урочной, так и во внеурочной деятельности);

*мотивированностью* (смысл их творческой деятельности учащихся);

*творческой средой* (создание творческой рабочей атмосферы, интерес к исследовательской работе);

*учетом возрастных особенностей* (доступный уровень восприятия).

Исследовательский метод позволяет привлечь учащихся к самостоятельным и непосредственным наблюдениям, на основе которых они устанавливают связи, делают выводы, познают закономерности.

Выбор темы исследования автора связан с приобщением школьников к исследовательской деятельности, уделяя внимание не результату, а процессу работы. Главное – заинтересовать учащегося, вовлечь его в атмосферу деятельности. Исследовательская деятельность позволяет раскрыть индивидуальные особенности обучающихся и дает им возможность приложить свои знания, принести пользу и показать публично достигнутый результат.

**Целью** работы является формирование и развитие исследовательских навыков учащихся через применение исследовательских приемов и методов на уроках английского языка. Работа направлена на достижение самостоятельности школьника, его творческих успехов благодаря применяемому при изучении английского языка приемам и методам. Достижение этой цели связано с организацией учебной деятельности, имеющей исследовательскую направленность.

В настоящее время можно сказать, что исследовательская деятельность учащихся занимает одно из ведущих мест в учебном процессе. Она предусматривает достижение следующих **учебных и воспитательных задач**:

развитие творческих способностей учащихся и выработка у них исследовательских навыков;

формирование аналитического и критического мышления учащихся в процессе творческого поиска и выполнения учебных исследований;

выявление одаренных учащихся и обеспечение реализации их творческого потенциала;

развитие самостоятельности учащихся при ориентации на ученика с любым уровнем обученности;

формирование у учащихся мотивации в освоении исследовательских навыков;

помощь в профессиональном самоопределении;

самоутверждение учащихся благодаря достижению поставленной цели.

Предметом исследования для развития творческих навыков и умений у учащихся стал процесс обучения, как на уроках английского языка, так и во внеурочное время.

**Учебно-исследовательская работа учащихся** по английскому языку реализуется через три направления – урочную, внеурочную и внеклассную работу.

*Урочная деятельность школьников* осуществляется через внедрение исследовательских методов обучения на уроках. В качестве творческих домашних заданий ребятам предлагается подготовка сообщений, поиск ответов на вопросы, написание рефератов, составление кроссвордов и вопросов для одноклассников. Примеры урочной учебно-исследовательской деятельности учащихся: проблемные уроки (9–11 кл.), семинары (10–11 кл.), практикумы (9–11 кл.), внутришкольные урочные проекты (5–11 кл.).

*Внеурочная учебно-исследовательская деятельность* является логическим продолжением урочной деятельности: реферативная работа (9–11 кл.), проектная работа по интересам (5–11 кл.), факультативные занятия (8–11 кл.), учебно-исследовательские работы (10–11 кл.), научные работы (10–11 кл.), интеллектуальные марафоны (5–11 кл.), олимпиады (5–11 кл.), конференции (10–11 кл.).

Виды учебно-исследовательской деятельности учащихся на уроках английского языка можно разделить на несколько групп:

Учебный эксперимент позволяет организовать освоение таких элементов исследовательской деятельности, как планирование и проведение эксперимента; выявление проблемы; определение цели, задач и гипотезы эксперимента; разработка методики исследования; обработка и анализ его результатов.

Исследовательская практика учащихся дает им возможность совершенствовать навыки исследовательской работы; формировать исследовательскую компетентность; осуществлять углубление знаний в выбранных предметных областях; развивать учебно-исследовательские умения, практические навыки; расширять коммуникативные навыки работы.

Проектная деятельность учащихся представляет собой совместную учебно-познавательную, творческую или игровую активность учащихся. Эта деятельность направлена на достижение общего результата и предполагает общую цель, согласованные методы и способы.

Кейс-технологии представляют собой метод ситуаций, способствующих развитию критического мышления, участвуя в которых, учащийся непрерывно исследует себя. Учащимся предлагаются конкретные

ситуации, которые обсуждаются на занятиях и служат основой дальнейшей исследовательской деятельности.

Исследовательская деятельность, организуемая учителем на уроке, оказывает самое прямое воздействие на внеклассную работу по английскому языку. Эта работа не только углубляет и расширяет знания иностранного языка, но и способствует развитию их творческой активности, эстетического вкуса и, как следствие, повышает мотивацию к изучению языка и культуры другой страны.

*Внеклассная учебно-исследовательская деятельность* включает в себя следующие виды:

Факультативные занятия предполагают углубленное изучение предмета, дают большие возможности для реализации на них учебно-исследовательской деятельности старшеклассников.

Внеклассные мероприятия (предметные олимпиады, конкурсы, конференции, предметные недели, интеллектуальные марафоны и др.) дают учащимся возможность выполнить учебные исследования.

Выпускная экзаменационная работа представляет собой учебно-исследовательское ученическое произведение на определенную тему.

Индивидуальный проект в большинстве случаев выполняется в ходе итоговых уроков. По результатам его выполнения оценивается усвоение учащимися определенного учебного материала. Для подготовки масштабного проекта по предмету учащиеся могут заниматься проектной деятельностью во внеурочное время, выполняя работу как развернутое домашнее задание.

Ученическое научно-исследовательское общество выступает как форма внеклассной активности, которая сочетает в себе работу над учебными исследованиями, коллективное обсуждение промежуточных и итоговых результатов этой работы, организацию круглых столов, дискуссий, интеллектуальных игр, публичных защит, конференций, участие в научных экспериментах и исследованиях.

Овладение самостоятельной исследовательской деятельностью обучающимися в образовательном учреждении должно быть выстроено в виде целенаправленной систематической работы на всех ступенях образования. Внеурочная исследовательская деятельность помогает сформировать индивидуальный образовательный маршрут для учащихся различных форм дополнительного образования. Индивидуальная работа учащегося требует больше самостоятельной работы вне урока, в библиотеке, в домашних условиях. Соответственно, каждый учащийся, имеющий повышенные учебные способности, вырабатывает свой индивидуальный образовательный маршрут, предложенный учителем. Он может выбрать следующие направ-

ления по отдельности, или вместе: факультативные занятия; предметные олимпиады; предметные конкурсы; проектную деятельность; научно-исследовательское общество; выпускную экзаменационную работу.

Исходя из теоретических данных для развития исследовательской деятельности, результат работы в данном направлении стал положительным. В течение последних лет автор статьи работает по теме «Формирование исследовательских навыков учащихся». Уже достигнуты значительные результаты – работы учеников на научно-практической конференции были признаны в числе лучших, в творческой лаборатории автора появились интересные наработки по исследовательской, поисковой деятельности как на уроке, так и во внеурочной работе. Обобщение этого опыта проводилось в выступлениях и открытых уроках, воспринималось коллегами с большим интересом.

Благодаря внедрению в образовательный процесс проектной работы, компьютерных технологий, приемов исследовательской работы на уроках удастся не только повысить мотивацию учащихся к изучению иностранного языка, но и способствовать развитию конкретных видов речевой деятельности.

Таким образом, проведенная мной исследовательская работа по предмету позволяет сделать *следующие выводы*:

1. Благодаря внедрению исследовательских технологий повысилась самооценка учащихся, ученики приобщились к творчеству, развивая свою личность.

2. Исследовательская работа помогла решить проблему мотивации. Самостоятельный выбор содержания и способов деятельности способствовал развитию эмоциональной сферы личности, ее способностей, склонностей, интересов.

3. Исследовательская работа приобщила учеников к практическому владению иностранным языком, способствовала развитию устно-речевых и лексические навыков, совершенствовала умения и навыки письменной речи, позволив реально оценить свои языковые возможности.

4. Формы исследовательской работы позволили повысить успеваемость за счет обобщения, закрепления и повторения учебного материала, организации его практического применения, устранения пробелов в образовании.

5. Приобщение учащихся к исследовательской деятельности дало возможность осуществлять контроль промежуточных результатов работы на уроках и во внеурочное время, позволило повысить темп урока, увеличив его педагогический эффект.

6. Работы, сделанные учащимися, помогут им в исследовательской деятельности в дальнейшем обучении. Выпускники с большой благодар-



ностью говорят о том, что получили необходимые навыки в школе и смогли успешно справиться с более серьезными научными исследованиями – курсовыми и дипломными работами.

По утверждению исследователя креативности Ф. Бэррона, творческим людям свойственны самостоятельность суждений, уверенность в себе, способность находить привлекательность в трудностях, способность рисковать. Все эти качества необходимо развивать у учащегося в процессе обучения в школе.

Обучение иностранному языку может и должно преследовать не только чисто практическую цель (дать ключ к дополнительному источнику информации), но и способствовать формированию личности, прививая ей навыки творческой активности, стимулируя творческие возможности будущего специалиста с новыми качествами и ценностями.

## РАЗДЕЛ V

### МАТЕРИАЛЫ УЧАСТНИКОВ «ЛОМОНОСОВСКИХ ЧТЕНИЙ» – КОНФЕРЕНЦИИ-КОНКУРСА УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ РАБОТ ШКОЛЬНИКОВ

#### Русская духовная музыка: от истоков – к современной России

*Воробьева Анна, Матвеев Денис, 8 класс; Мельников Артем, 7 класс*

Попковской СОШ Котовского района Волгоградской области.

Научный руководитель: *А.П. Сигаева*, учитель музыки и ИЗО.

Среди вечных тем музыкального искусства есть одна особенная – это духовная музыка. Цель этой музыки – достичь глубин человеческой души. В настоящее время возрос интерес к духовной музыке.

Наш школьный вокальный ансамбль ежегодно участвует в районных фестивалях духовной музыки. Посещение Михайло-Архангельской церкви г. Котово оставило в наших душах глубокое впечатление и вызвало интерес больше узнать об этом направлении русской музыки. В своем проекте мы отвечаем на вопрос: «Можно ли вызвать интерес у современной молодежи к духовной музыке?»

В словаре мы нашли определение: «Духовная музыка – это музыка, связанная с текстами религиозного содержания и предназначенная для исполнения во время богослужения и в быту». Можно дать еще одно определение духовной музыке – как музыки, созданной «во имя Отца и Сына и Святого Духа».

Мы стараемся пройти по основному пути развития русской духовной музыки – от ее зарождения к самостоятельности и зрелости.

В 988 г. произошло очень важное событие для русского народа – Крещение Руси. Вместе с верой в единого Бога – Иисуса Христа – пришла на Русь из Византии и церковная музыкальная культура. Церковная музыка должна соответствовать церковным правилам – канонам. Важной отличительной чертой русской православной музыки является пение без сопровождения – *a capella*. Основной вид древнерусского церковного пения – знаменный распев. Это одноголосное, унисонное, мужское пение, выражающее идею единомыслия, соединения сердец и умов. Его название происходит от старославянского слова «знамя», то есть «знак». Знаменами, а позднее крюками назывались знаки, которыми без линеек записывали напевы. Опытные певцы должны были знать до 800 таких знаков. К сожалению, искусство знаменного пения сегодня почти утрачено. Древнейшие формы этой нотации точно не расшифровываются.

В XV–XVI в. знаменный распев становится более протяжным, сближается с лирической народной песней. В этот период появляется многоголосная церковная музыка – строчное пение или «русское согласие». Его возникновение связано с влиянием и широким распространением богословского учения о Святой Троице. Мелодия строчного пения выражена одним центральным голосом, а два других дополняют, обрамляют, украшают ее. Голос, ведущий основную мелодию, занимал в партитуре среднее место и назывался путем, а его исполнители – путниками. Мелодию, звучащую выше пути, называли верхом, а ее исполнителей – вершниками. Мелодию, звучащую ниже пути, называли низом, а ее исполнителей – нижниками.

XVII в. был веком перемен в русской духовной музыке. В начале века появляется немало авторских и местных распевов. По сути, это было начало композиторского творчества. Во второй половине XVII века русские музыканты знакомятся с музыкальной культурой Западной Европы. В это время появляется новое многоголосное пение – партесное, отличающееся энергией и красочностью, ощущением движения, огромного пространства, противопоставлениями звучностей *solo* и *tutti*. Оно основано на четкой координации нескольких голосов по вертикали, когда они сливаются в один аккорд. Именно поэтому его распространение вызвало одновременно и распространение пятилинейной нотной записи. Певцов, исполнявших партесные произведения, называли партесниками.

Православное богослужение в России складывалось веками, и вместе с формами церковной службы формировались жанры русской духовной музыки: *кондак*, *икос*, *тропарь*, *стихира*, *всенощное бдение*, *литургия*.

В конце XVIII – начале XIX вв. развивается жанр многоголосного духовного концерта – развернутого хорового произведения. В стиле концерта исполнялись песнопения разных служб и литургии, которые предназначены либо для церковного богослужения, либо для концертного исполнения. Их авторами являются известные композиторы: Д. Бортнянский, М. Березовский, П. Чайковский, С. Рахманинов, А. Гречанинов, П. Чайковский. Есть произведения, написанные безымянными авторами. Эти произведения стали достоянием высокого искусства.

События 1917 г. насильственно прервали развитие русского церковного пения как современного искусства. С конца 1980-х годов происходит возрождение церковно-певческого искусства в России. Среди авторов можно выделить диакона Сергея Зосимовича Трубачева, иеромонаха Романа, матушку Людмилу Кононову, а также Елену и Александра Михайловых, Владимира Ивановича Мартынова. Духовная музыка стала звучать в концертах, по радио и телевидению, сделано много записей на дисках. В современном мире музыки появились исполнители, песни которых не

сопровождает богослужение, но наполнены светом православия. Их тоже относят к группе православной духовной музыки.

Тема русской духовной музыки очень значима для нас. Уже три года подряд наш вокальный ансамбль принимает участие не только в районных фестивалях духовной музыки, но и под руководством нашего руководителя, Сигаевой Алевтины Петровны, разрабатывает и проводит Рождественские концерты для всей Попковской школы. С проектом «Русская духовная музыка» мы выступали перед учениками нашей школы и воскресной школы при Михайло-Архангельской церкви. Современные молодые люди в наше время больше ориентированы на другие музыкальные культуры: рок, реп, поп, электронную музыку и др. Но когда после представления нашего проекта учащимся Попковской школы мы задали вопросы «Какие чувства вызывает у вас духовная музыка?», «Ваше отношение к этой музыке?», «Нужна ли современному человеку такая музыка?», то услышали следующие ответы: «Она учит людей состраданию, любви к ближнему, развивает чувство красоты, гармонии».

Из этого можно сделать вывод, что такая «несовременная музыка» нужна современному человеку, а значит, эта музыка будет жить и развиваться.

## **Математика в казахских национальных играх**

*Гаджиева Асият, Ешенкулова Диёра, 5 класс школы «Туран» при Учреждении Университет «Туран» г. Алматы Республики Казахстан.*

*Научный руководитель – Л.С. Дихамбаева, учитель математики*

*Актуальность темы.* Мы выбрали эту тему потому, что хотели понять, как математика отразилась на национальных играх и разобраться, увидеть математические расчеты в казахских национальных играх. Актуальность нашей темы заключается в том, что игры помогают развивать не только логическое мышление у людей, но и дают понять нам необходимость математических знаний для профессионального овладения условиями игры. Также нам хотелось узнать и определить, есть ли среди казахских национальных игр игра, которую можно назвать настольной и доступной для каждого казахстанца, через которую можно развивать и прививать математическое мышление и вычислительные навыки. Знание приемов устного вычисления; математическое мышление; контроль и оценивание игровых моментов; нахождение с помощью быстрых математических расчетов следующего хода, ведущего к победе, – вот неполный перечень крите-

риев для поиска казахской национальной игры, через которую можно при-  
вивать интерес к математике.

*Цели исследовательской работы:* 1. Выбрать казахскую националь-  
ную игру, в правилах которой есть приемы математических расчетов; изу-  
чить и ознакомиться с исследованиями в области исторического происхо-  
ждения этой игры. 2. Исследовать, насколько популярна казахская нацио-  
нальная игра в лицее «Туран», в Казахстане и за пределами нашей Родины.  
3. Проанализировать, какие математические действия и знания задейство-  
ваны в игре; овладеть условиями игры и научиться играть.

*Задачи:* а) ознакомиться с казахскими национальными играми и их  
правилами; б) выбрать национальную игру с условиями, требующими ма-  
тематических знаний и устных вычислительных навыков, развивающих  
логическое математическое мышление и память; в) разобраться и понять  
условия игры, научиться играть; г) изучить и ознакомиться с исследова-  
ниями в области исторического происхождения этой игры.

*Объект исследования:* казахская национальная игра «Тогыз-  
кумалак».

*Предмет исследования:* приемы устных вычислительных навыков в  
казахской интеллектуальной национальной игре и популярность игры «То-  
гыз-кумалак».

*Гипотеза исследования:* если учащиеся проявят интерес и овладеют  
правилами интеллектуальной игры, то они будут через игру приобщены к  
математическим знаниям. Национальная игра поможет понять значимость  
вычислительных навыков, поможет не только усвоить математику, но и  
привьет каждому такие качества, как сила воли, выдержка в состязании  
умов, память, умелое использование рациональных приемов устных вы-  
числений.

*Ожидаемый результат:* овладеть условиями игры и научиться иг-  
рать; через национальную игру успешно овладевать приемами устных вы-  
числений и беглым выполнением математических действий; развивать ло-  
гическое мышление, способствовать развитию памяти, сообразительности.

*Проблема:* практика в школе показала, что без прочных умений и на-  
выков в области устных вычислений, недостаточного логического мышле-  
ния, внимательности и памяти изучение математики усложняется, т.к.  
внимание, сосредоточенное на осмыслении хода решения задачи, перено-  
сится на преодоление трудностей, связанных с расчетами. Нам также ма-  
лоизвестны, а во многих случаях мы и не придаем значения национальной  
интеллектуальной культуре казахского народа. Каждый народ имеет свои  
обычаи и традиции, которые характеризуют только его национальные осо-  
бенности и черты, раскрывают его национальную сущность. В жизни ко-  
чевого казахского народа традиции заменяли, по существу, правовые нор-

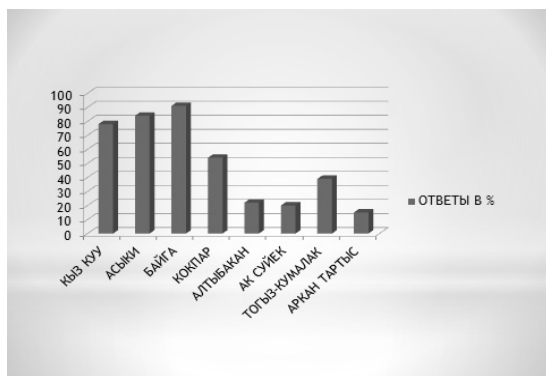
мы и образовательно-воспитательные процессы. В условиях кочевого образа жизни основными формами национальных игр оставались конные виды состязаний и игр. Так, до наших дней дошли казахские национальные игры «Алты бакан», «Асычки», «Ауыдарыспак», «Байга», «Бес тас», «Казан», «Казакшакурес», «Кокпар», «Кызкуу», «Тогыз кумалак», «Тымакуру» и многие другие. Во всех этих играх присутствуют расчеты на точность. Отличный глазомер должен быть у каждого игрока, умение не только контролировать и направлять движение лошади, но и просчитывать скорость движения, на котором ездок может поднять козу или собрать большее количество серебряных монет.

Нас больше всего заинтересовала игра «Тогыз кумалак» – единственный вид настольной национальной игры, где фактически не нужно больших пространств и специальных условий. «Тогыз кумалак» – старинная казахская народная игра. Иначе ее называют «Алгебра чабанов». Это название она заслужила благодаря своему математическому происхождению. В одной из старых легенд говорится, что эту игру придумали чабаны, которые очень любили устно состязаться по математике. «Тогыз кумалак» – это оставшаяся в наследство от наших великих предков интеллектуальная игра, насчитывающая четырехтысячелетнюю историю. Исследования систематизируют на российские, европейские, американские, азиатские.

Мы провели свое небольшое исследование популярности игры с целью определить место «Тогыз-кумалак» среди казахских национальных игр, известных педагогам лицея «Туран». Нам также было интересно определить, знакома ли игра «Тогыз-кумалак» нашим лицеистам. Мы провели анкетирование среди учителей лицея, с просьбой указать, какие национальные игры они знают.

*Итоги исследования.* В анкетах были перечислены следующие казахские национальные игры: «Байга» – 89%; «Асычки» – 84%; «Кызкуу» – 78%; «Кокпар» – 54%; «Тогыз кумалак» – 39%; «Алтыбыкан» – 22%; «Ак суйек» – 20% (см. рис.).

Из знающих игру «Тогыз-кумалак» только один учитель умеет играть в эту игру; а то, что игру еще иначе называют «Алгеброй чабанов», известно только четверем учителям. В ходе опроса мы узнали, что в учебниках казахского языка в разделе «Казахские национальные игры» упоминается игра «Тогыз-кумалак». Игра «Тогыз кумалак» известна всем лицеистам, но, к большому сожалению, нет ни одного, кто бы умел играть и посещал секции по этой игре, тогда как сейчас игра популярна во всем мире и насчитывает около 100 тысяч поклонников.



Популяризация игры началась со Средней Азии, потом перекинулась в Россию и Европу, интерес к игре проявили и в Америке, и в странах Африки. Игра в «Тогыз кумалак» считается самой сложной среди игр интеллектуального спорта. «Начиная с 2005 г. чемпионат Казахстана по «Тогыз кумалак» проводится ежегодно. В 2008 г. была создана Международная федерация по «Тогыз кумалаку» со штаб-квартирой в Астане. Мировое первенство проводится один раз в два года. В 2010 г. игра «Тогыз кумалак» была включена во всемирную олимпийскую программу интеллектуальных видов спорта.

Первый чемпионат мира по казахской национальной настольной игре «Тогыз кумалак» состоялся в столице Казахстана с 1 по 7 ноября 2010 г. Целью чемпионата мира по «Тогыз кумалак» является пропаганда на мировом уровне интеллектуальной игры казахского народа.

В 2010 г. Павлодарские программисты создали первую электронную версию интеллектуальной игры «Тогыз кумалак». Программа зарегистрирована в Комитете по правам интеллектуальной собственности Министерства юстиции РК (свидетельство о регистрации прав на объект авторского права № 1718 от 17 ноября 2010 г.). Разработанная павлодарцами компьютерная программа отправилась на чемпионат мира 2013 г. в Прагу.

*Основные правила игры.* Играют на специальной доске при помощи 162 шариков. В начале игры у каждого игрока по одному *казану*, в которой собираются выигранные *кумалаки* и по девять лунок-*отау*, в каждой по девять кумалаков, таким образом, у каждого игрока по 81 кумалаку. Нумерация *отау* доски начинается слева направо. Суть игры заключается в том, что для победы игрок должен выиграть у соперника более 81 шарика (значит, 82 и более). Если 81 – то ничья. «Туздык» – это выигрыш у соперника одной из лунок. Если последний из шариков игрока попадает в *отау* соперника с двумя шариками, то эти три шарика игрок забирает в

свой казан и объявляет данную лунку «туздыком». Взятие туздыка дает игроку значительный перевес. Существует правило «атсырау» – это позиция, когда один из игроков не может ходить, потому что в его в лунках закончились кумалаки.

Мы провели исследование возможности кратчайшим количеством ходов завладеть одним из отау соперника. Из нескольких проведенных опытов по расчету ходов у нас самым малым количеством оказалось пять ходов, при котором попадаем в ситуацию «туздык». Приводим наши ходы и расчеты в приложении.

Таким образом мы показали из всех нами рассмотренных и проигранных позиций самый кратчайший путь к завоеванию одного из отау соперника, т.е. «туздык». Мы с помощью анимаций создали на модели доски для «Тогыз кумалак» все наши ходы для достижения «туздык», доску можно в последующем использовать для обучения игре.

Мы в ходе проигрывания партий записывали, какие математические знания нужны для овладения правилами игры. В игре «Тогыз кумалак» используются сложение, вычитание, умножение, деление, деление с остатком, четность и нечетность, признаки делимости, то есть математические действия, которые необходимы для того, чтобы заранее предугадать ход игры, позицию. В свою очередь эти действия требуют создания гармоничной позиции камней, которая является важнейшим принципом и определяет мастерство игрока.

*Заключение.* Приемы устных вычислительных навыков, математическая память, логические рассуждения для последующего шага с результативным исходом и предусмотрение ответного хода соперника с предполагаемым результатом – все это развивают в людях умение комбинационного мышления и подхода к игре, развивают состязательный дух, сообразительность, находчивость, расчетливость и, конечно же, требуют для победы определенных математических знаний. Все это есть в игре «Тогыз кумалак». Эта игра – материальное воплощение личности казахов и их древних предков – хуннов и древних тюрков. «Тогыз кумалак» – это прежде всего мировоззрение народа, и только потом творчество, спорт, наука. Мировоззренческие особенности, правила и варианты игры стали для исследователей неоценимым этнографическим источником о духовной жизни тюркских народов.

«Тогыз-кумалак» – интеллектуальное наследие хозяев самых обширных территорий Евразии – древних кочевников – в настоящий момент стал искусством логического мышления для каждого интеллектуала и не только из Казахстана, но и со всего мира.



Приложение. Ходы и расчеты для достижения «туздыка»

1 игрок	2 игрок
<u>1 ход.</u> Отау № 3 (9-7=2)	→ отау №2 (9+1=10)–четн.
КАЗАН: +10	0
Всего в отау: (81-2)=79 (81+2)-10=73	
положение: с № 4–№ 9 четн. (закрыты) № 3–№ 9 нечет. (открыты)	
№ 1–3 нечет.	№ 1 четн., № 2–0
<u>2 ход.</u> Отау № 1 (9+1=10) четн.	← Отау № 1(10-9=1)
КАЗАН: 10	+10
Всего в отау:(79+1)-10=70 (73-1=72)	
положение: № 1–0 № 1, № 2 по 1 (открыты)	
№2, № 3 нечет. (открыты)	№ 3–№ 9 четн. (закрыты)
№ 4–№ 9 четн. (закрыты)	
<u>3 ход.</u> № 9 (10-1=9)	→ № 9 (10+1=11) нечетн. (открыты)
КАЗАН: 10	10
Всего в отау: 70-9=61 72+9=81	
положение: № 1–0 № 1, № 2 по 2 (открыты для «туздыка»)	
№ 2, № 3 нечет. (открыты)	№ 3–№ 9 нечетн. (открыты)
№ 4–№ 8 четн. (закрыты) № 9–1	
<u>4 ход.</u> № 8 (10+1=11) нечетн.	← № 7 (11-3=8)
КАЗАН: 10	10
Всего в отау: 61+8=69 81-8=73	
положение: № 1, № 4–9 нечет. (открыты) № 1, № 2 по 2 (открыты для «туздыка»)	
№ 2, № 3 четн. (закрыты)	№ 3–№ 9 четн. (закрыты)
<u>5 ход.</u> № 2 (10-8=2)	→ № 2 (2+1=3)–«туздык»
КАЗАН: 10+3	10
Всего в отау: 69-2=67 73+2-3=72	
положение: № 1, № 4–9 четн. (закрыты) № 1 нечетн. (открыты)	
№ 2 – «туздык»	
№ 2, № 3 нечет. (открыты)	№ 3–№ 9 четн. (закрыты)

## **Возрождение фольклора как элемента национальной культуры жителей Котовского района**

*Журавлева Анна, Фоменко Виктория, 8 класс Мокро-Ольховской СОШ Котовского района Волгоградской области.*

*Научные руководители: Н.А. Кевпанич, Л.Ф. Журавлева*

Актуальность темы исследования «Возрождение фольклора как элемента национальной культуры жителей Котовского района» связана со стремлениями людей сохранить обычаи и мудрые «традиции предков». Опрос жителей села Мокрая Ольховка по данной проблеме показал следующие результаты: из социологического опроса, в котором участвовали жители от 10 до 86 лет, можно сделать вывод, что необходимо осознать ценность фольклора, необходимо широко распространять эти элементы культурного исторического наследия.

Цель выполненной работы направлена на популяризацию идеи значения фольклора как элемента культурной самобытности, на изучение материала о фольклоре жителей сел Новомлиново, Мокрая Ольховка, Гуселка, Крячки, Перещепное, собранный краеведами прошлых лет с целью его систематизации и сохранения для потомков, а также на получение практических навыков записи, квалификации и систематизации фольклорных произведений.

Прошло более 35 лет, как был основан в нашей школе музей. Один из его отделов рассказывает о фольклоре и диалектах жителей села Мокрая Ольховка и сел, граничащих с ним, а также о культуре села Новомлиново, исчезнувшего с карты Котовского района. Так как этот раздел обширный, мы выяснили, какие танцы бытовали и бытуют в этих селах, какие песни, частушки, припевки пели, какие из них по-прежнему звучат на семейных праздниках, на каком диалекте говорили и говорят жители.

Мы предлагаем вам вместе с нами совершить экскурсию по селам Гусельской волости Камышинского уезда Саратовской губернии.

В семи километрах от села Мокрая Ольховка располагался малороссийский хутор Новомлиново (Повальное). «Новый млин» по-украински означает «новая мельница». Первым переселенцем его был малоросс из слободы Красный Яр. Прозвище жителей – хохлы. Говор созвучен с украинским.

А теперь наш путь лежит в село Перещепное. Расположено оно между двумя покатосями по ручью Перещепное, давшему название поселению. Ручей этот начинается с вершины речки Сухая Ольховка, которая впадает в Мокрую Ольховку. Да и географическое местоположение села уникально. Это самая высокая точка в районе,

поэтому температура там всегда ниже. Зимой село замедает так, что не выехать, не приехать туда невозможно. Говор жителей входит в особую перещепновско-краишенскую группу наречий Волгоградской области. Вместо звука «ч» там произносят «ц».

За крутой горой на расстоянии восьми километров находится село Гуселка. Расположено оно было когда-то в пять улиц по оврагу пересыхающей летом речки Гуселки. Основали село переселенцы из Пензенской губернии.

Более длительную остановку мы сделаем в нашем селе. Расположено поселение на реке Мокрая Ольховка, у полотна Тамбовско-Камышинской железной дороги. Первых пятисот переселенцев из Тамбова привлекли плодородные земли и спокойная речка. Вначале село называли Пятисотное. Позднее стали именовать Мокрая Ольховка. Мокрая, потому что речка весной разливалась, затапливала близлежащие земли, образовывалось много озер. От них шло испарение, и казалось, что капельки стояли в воздухе. По берегам росла ольха, отсюда и название – Ольховка.

Проделав большой путь, собрав по крупицам самое ценное и полезное, что уже накоплено веками нашими предками, мы хотим сохранить это для будущих поколений и тем самым способствовать возрождению фольклора как элемента национальной культуры жителей Котовского района. Без знания истории малой родины, своего народа, мы – ничто. И разве не достойная ли это задача – осветить историю мест, где мы родились, сохранить духовное наследие не одного поколения? Пусть те, кто будет жить после нас, знают, что было здесь до них и гордятся культурными традициями своих предков. Ибо из гордости за своих предков рождается сила их потомков.

В ходе исследовательской работы нами сегодня собрана и представлена лишь небольшая толика краеведческого богатства фольклора нашего района. Представленная работа – это лишь начало, способ привлечь внимание жителей Котовского района к проблеме сохранения культурного достояния нашей малой родины. Ведь фольклор жителей нашего района – это частичка культурного и исторического наследия бывшей Саратовской губернии, а значит, истории и культуры России.

## **Сон длиною в 67 лет (о тех, чье детство пришлось на годы войны)**

*Калмыкова Е., 9 класс Мокро-Ольховской СОШ Котовского района Волгоградской области.*

*Научные руководители: В.С. Янютина, Е.В. Лясина*

В своей работе я познакомлю вас с поисково-исследовательской работой с необычным названием «Сон длиною в 67 лет». Посвящается она детям войны. Время неумолимо. Уходят из жизни ветераны, но живы их прямые наследники – дети, единственные очевидцы, видевшие войну детскими глазами. И они уходят из жизни. Им тоже уже по 70 и более лет. А что мы знаем о них? К сожалению, мало.

Приступая к выполнению поисково-исследовательской работы, мы поставили перед собой несколько целей. Во-первых, установить, сколько было в селе детей, не достигших совершеннолетия, на начало и конец войны? Сколько их проживает в настоящее время в селе? Сколько среди них тружеников тыла? Во-вторых, выяснить, какое влияние оказала Великая Отечественная война на судьбы этих детей. В-третьих, результат поисковой работы – это еще одна страничка в истории моей малой Родины.

В ходе поисково-исследовательской работы мы должны были ответить на эти вопросы. Составили план поиска. Создали штаб юных краеведов, который координировал работу десяти поисковых отрядов. В их обязанности входило встретиться со старожилками села, ветеранами войны и труда, познакомиться с их домашним архивом. Весь собранный материал поступал в совет музея. Он, в свою очередь, направлял их в отделы переписки, туристско-краеведческий, пропагандистский, оформительский. Отдел по обработке материала отвечал за ведение документации – журналов регистрации писем с архивами, сельскими администрациями. Поисковые отряды отчитывались о проделанной работе на историко-краеведческой конференции, которая проводилась два раза в год.

В работе нам помогали педагоги, родители, общественные организации. На совместном заседании членов совета, штаба музея, совета старожилков села подводились итоги и анализ работ. Работа захватила нас, на помощь пришли все жители села без исключения. Мы включали в список фамилии участников войны, тех, кто имел броню, одиноких женщин. Установивали, сколько было у них детей, их имена, годы рождения. Трудностей было много: одни уехали из села, других не стало в живых, фамилии многих забыты. Приходилось работать с архивами, администрациями сельских поселений, по нескольку раз мы побывали в каждом доме. Обработав собранный материал, формировали его по семьям, которые были в

нашем селе до войны и сразу после нее. Из списков мы исключили тех, кому на начало войны исполнилось 18 лет.

Параллельно шла работа по составлению списка детей войны, проживающих в настоящее время в селе, организовывали встречи, записывали их воспоминания. Среди них мы выделили тех, кто имеет звание «Труженик тыла». Это проработавшие в тылу с 22 июня 1941 г. по 9 мая 1945 г. не менее шести месяцев и имеющие соответствующее удостоверение. Таких людей в нашем селе всего 15 человек: чтобы получить этот документ, необходимы были записи в трудовой книжке или архивная справка с места работы. В то время трудовые книжки на многих не заводились, т.к. они были несовершеннолетними, а архивные документы не сохранились.

Проводя исследовательскую работу, мы узнали, что, к сожалению, до сих пор не существует в нашей стране статуса «Дети войны». А это неправильно, ведь они прошли через тяжелые испытания, работали наравне с взрослыми: пахали, вручную сеяли и убирали, выполняли минимум трудодней. Ведь с 1942 г. подростки старше 12 лет должны были отработать не менее 50 трудодней в год.

Когда читаешь строки о жизни детей в годы Великой Отечественной войны, встречаешься с очевидцами тех дней, невольно задаешься вопросом: «Как можно было это все выдержать? Где брали силы 10–12-летние подростки?». Когда началась война, они заменили отцов, старших братьев и сестер. Они практически не видели детства, быстро повзрослели. Чтобы помогать своим матерям, многим пришлось бросить учебу. Работали на ферме, току, колхозном поле: косили сено, собирали колоски, убирали вручную кукурузу. После дня работы кровоточили мозоли, но никто не сказал, что тяжело, знали одно – надо! Собранный нами материал о жизни детей в годы войны потряс не только нас, их сверстников, но и взрослых.

Вот так день за днем, год за годом, по крупицам мы собирали материал. Каждая фамилия, установленная нами, стала страничкой летописи Великой Отечественной войны – «Дети войны». Написана рукописная книга «Детство, опаленное войной». На материале, которым мы сегодня располагаем, можно снимать фильмы, слагать поэмы. Но главное в нашей работе – не только собрать фактические и статистические данные, но и помочь, поддержать детей войны в решении жизненных проблем. Одних окружить заботой, других вернуть к активной жизни. Для этого мы проводим операции «Забота», «Милосердие», «Память», принимаем самое активное участие в организации и проведении дня пожилых людей.

При музее открыт цех ремесел. Свое мастерство в вышивке, прядении дети войны передают молодому поколению. Они принимают активное участие в художественной самодеятельности: при сельском Доме культуры создана фольклорная группа «Родничок».

Итак, в ходе поисково-исследовательской работы «Сон длиною в 67 лет» мы установили, что детей войны в нашем селе до войны было 170 человек, после войны – 219. В настоящее время проживают в селе 136 человек. Из них труженников тыла – 15. Одиноких людей, нуждающихся в помощи – 24. Мы узнали, кому и какая нужна помощь. Поэтому за каждым был закреплен поисковый отряд. И самое главное – у нас есть желание помочь всем, кто нуждается.

Дети войны. Кто они? А это дети, у которых война отняла детство. Дети, которые прожили две жизни – свою и своих отцов.

### **Вероятность и иллюзии в жизни молодого человека**

*Куракина Алина*, 11 класс СОШ № 6 г. Котово Волгоградской области.

Научный руководитель – *Г.Б. Полтавская*, учитель математики

В современном мире есть теория, которую наука признает и использует для планирования и прогнозирования будущего. Речь о теории вероятностей. *Теория вероятностей* – это раздел математической науки, в котором изучаются математические модели случайных явлений, вычисляют вероятности наступления определенных событий. «Математика случая» – так еще в XVII в. назвал теорию вероятностей один из ее основателей, французский ученый Блез Паскаль. Рассматриваются случайные, достоверные, невозможные, более вероятные, менее вероятные, маловероятные, равновероятные события. Случайное событие – это такое событие, которое при одних и тех же условиях может произойти, а может не произойти. Теория вероятностей имеет большое значение для психологии, поскольку служит теоретическим фундаментом статистики, а последняя служит необходимым инструментарием для проведения эмпирических исследований.

Вероятностью события называется отношение числа элементарных исходов, благоприятствующих данному событию, к числу всех равновероятных исходов опыта, в котором может появиться это событие. Вероятность события  $A$  обозначают через  $P(A)$ . Здесь  $P$  – первая буква французского слова *probabilite* – вероятность;  $m$  – число элементарных исходов, благоприятствующих событию  $A$ ;  $n$  – число всех равновероятных элементарных исходов опыта, образующих полную группу событий. Это определение вероятности называют классическим. Оно возникло на начальном этапе развития теории вероятностей (*Г.И. Глейзер 1983*).

Математическая теория вероятности изучается в области точных наук, в обыденной же жизни подростков эта теория житейски проявляется в

иллюзиях молодых людей, ищущих быстрого выигрыша, и о мифах красивой жизни, устроенной благодаря неожиданно свалившемуся богатству. Потому в нашей работе нами мы попытались объединить в одну общую идею то, с какой вероятностью молодой человек может надеяться на удачу и какова иллюзия на этот счет. Мы рассмотрели как математические, так и социальные аспекты теории вероятности, рассчитали в процентах и показали иллюзорность наших мечтаний на простых опытах. В этом и состоит *актуальность* нашей работы. Ориентация на многовариантность возможного развития реальных ситуаций и событий, способность жить и работать в сложном, постоянно меняющемся мире, с неизбежностью требует развития вероятностно-статистического мышления у всех нас. В своей жизни ежедневно сталкиваются с вероятностными ситуациями и наши сверстники.

С учетом категорий «вероятность», «риск», «зависимость», «профилактика» нами проведен игровой лабораторный эксперимент с подростками, результаты которого обсуждаются и определяют направление воспитательной и самообразовательной работы.

*Цель исследования:* рассматривая приверженность подростков к играм как одну из форм зависимого поведения несовершеннолетних, показать экспериментальным методом иллюзорность выигрыша и рациональный расчет как альтернативу игрового азарта.

*Объект исследования:* учащиеся СОШ № 6 г. Котово – 7 класс (18 человек), 9 класс (29 человек), 10 класс (25 человек), 11 профильный класс (22 человека).

*Предмет исследования:* рациональный расчет вероятности выигрыша.

*Гипотеза:* когда подростки играют в игры, у них возникают всякого рода иллюзии выигрыша; вероятность выигрыша просчитывается математическим путем.

*Методический инструментарий:* для исследования вероятности выигрыша был проведен эксперимент в виде занятия в игровой лаборатории; для опытов потребовались две игральные кости (кубика с точками на гранях от одной до шести) и монета.

*Проведение исследования.* Начнем с примера. Бросают на стол два игральные кубика. Нам надо, чтобы выпала сумма очков, равная 5. Сколько вариантов нам подходит? Четыре варианта: 1) 1+4; 2) 2+3; 3) 3+2; 4) 4+1. Сколько всего вариантов выпадения очков возможно на двух кубиках? На первом – 6. И для каждого из них – любой из 6 способов на втором. Значит, всего 36. Таким образом, 4 варианта, а всего их 36. Значит, вероятность того, что выпадут необходимые нам 5 очков  $p=4/36=1/9$ . Так что выбор «играть или не играть» и во что играть остается за игроком.

Вероятность в контексте подобной процедуры есть характеристика степени появления некоторого события при тех или иных определенных условиях. Классическая теория вероятностей рассматривает вероятность как отношение числа благоприятствующих случаев ко всем возможным. При этом предполагается, что все рассмотренные случаи являются равновероятными, равновероятными. В классической теории вероятностей мы имеем дело со случаями, когда вычисленная чисто теоретически вероятность того или иного события подтверждается в процессе опытной проверки (А.Н. Колмогоров 1988; Энциклопедический... 1985). Так, если мы берем идеально изготовленную шестигранную игральную кость, то у нас нет оснований считать, что она на какую-то из граней будет выпадать чаще. Более того, есть все основания, чтобы считать равновероятным выпадение ее на каждую из граней. Поэтому при бросании такой кости выпадение каждой из них можно ожидать с вероятностью, равной  $1/6$ .

Часто, однако, шансы вероятностного исхода приходится оценивать приблизительно – на основе жизненного опыта, уже имеющихся статистических данных или путем проведения многократных опытов. Кстати, в дальнейшем, именно экспериментируя со случайными исходами, ученики-исследователи убедились, что и кубик совсем не всегда оказывается «правильным». В качестве примера «неправильного» кубика можно продемонстрировать кубик со сбитым центром тяжести (к одной из его граней изнутри подклеен пластилин).

Трудно не согласиться с венгерским математиком А. Реньи, отметившим, что классическое определение вероятности не является определением, а дает лишь метод ее вычисления в простейших случаях. Поэтому сначала вводится статистическое определение вероятности, а затем для случаев, когда есть симметрия исходов испытаний, дается ее классическая формула теории вероятности, удобное для введения аксиом:

1. Вероятность исходов испытаний положительна.
2. Сумма вероятностей всех исходов испытания равна единице.
3. Вероятность случайного события равна сумме вероятностей исходов испытания, благоприятствующих этому событию (Г.К. Муравин и др. 2007).

В ходе проведения лабораторного эксперимента учащиеся девятого класса были разделены на две группы. В первой группе экспериментаторы подбрасывали монету и фиксировали количество ее падений «орлом» или «решкой» вверх. Во второй группе опыты проводились с игральным кубиком. Дополнительно исследовалось выпадение сторон канцелярской кнопки при ее подбрасывании.

Результаты работы первой группы представлены в табл. 1 в систематизированном виде.



Таблица 1

**Количественные показатели выпадений разных сторон монеты  
в ходе лабораторного эксперимента (число, коэффициент)**

Число испытаний	200	«Орел»	«Решка»
Число выпадений		104	96
Коэффициент частоты выпадений		0,52	0,48

Во второй группе экспериментаторы выбрасывали игральный кубик и фиксировали число очков на повернутых вверх гранях. Всего было проведено пять серий по 100 испытаний в каждой. Общее число пороведенных лабораторных проб составило 500.

Результаты проведения лабораторных проб помещены в табл. 2.

Таблица 2

**Количественные показатели очков игрального кубика в ходе  
лабораторного эксперимента (число, коэффициент выпадений)**

№ серии	Число испытаний	Число очков					
		1	2	3	4	5	6
1	100	13	23	15	17	10	12
2	100	14	18	17	17	22	14
3	100	17	10	24	15	18	16
4	100	23	19	13	11	13	19
5	100	12	15	14	25	25	23
Итого	500	79	85	83	85	84	84
К		0,158	0,170	0,166	0,170	0,168	0,168

К качестве итогов проведенного эксперимента следует отметить большую равновероятность выпадения как «орла» или «решки», так и граней игрального кубика.

Дополнительно к выполненному в девятом классе эксперименту учащиеся седьмого класса провели сравнительные испытания выпадений сторон монеты и кнопки. Первая группа учащихся-экспериментаторов подбрасывали монету и фиксировала число выпадений ее сторон. Вторая группа подбрасывала кнопку и записывала количество ее приземлений острием вверх и вниз. Количественные результаты проведенных лабораторных опытов представлены в в табл. 3 и 4.

Таблица 3

**Количественные показатели выпадений разных сторон монеты  
в ходе лабораторного эксперимента (число, коэффициент)**

Число испытаний	100	«Орел»	«Решка»
Число выпадений		55	45
Коэффициент частоты выпадений		0,55	0,45

Таблица 4

**Количественные показатели выпадений сторон кнопки острием  
вверх и вниз в ходе лабораторного эксперимента (число, коэффициент)**

Число испытаний	100	Вверх	Вниз
Число выпадений		63	37
Коэффициент частоты выпадений		0,63	0,37

Проведя лабораторную работу, мы объединили полученные сведения и вычислили частоты, соответствующие исходам выпадения «орла» и «решки», а также частоту выпадения каждой грани кубика и частоту выпадения кнопки острием вверх или вниз. В ходе этой лабораторной работы мы заметили, что выпадение игрального кубика ее на каждую из граней равно в среднем 0,1667. Выпадение «орла» на монете или «решки» также практически одинаково. Таким образом, очевидно, что данные, полученные по формуле классической вероятности для монеты и игрального кубика, экспериментально подтверждены при сравнении с результатами, полученными известными учеными.

Так, французский ученый Жорж-Луи де Бюффон (1707–1788) подбрасывал монету 4040 раз и, по его данным, получились результаты, близкие размещенным нами в табл. 5.

Таблица 5

**Количественные показатели выпадений разных сторон монеты в ходе  
лабораторного эксперимента Ж.-Л. де Бюффона (число, коэффициент)**

Число испытаний	4040	«Орел»	«Решка»
Число выпадений		2048	1992
Коэффициент частоты выпадений		0,5069	0,4931

Подобного рода числовой расклад получился и у английского математика Карла Пирсона (1857–1936), который подбрасывал монету 24000

раз и отмечал, на какую сторону она выпадает. Его результаты мы в систематизированном виде разместили в табл. 6.

Таблица 6

**Количественные показатели выпадений разных сторон монеты в ходе лабораторного эксперимента К. Пирсона (число, коэффициент)**

Число испытаний	24000	«Орел»	«Решка»
Число выпадений		12012	11988
Коэффициент частоты выпадений		0,5005	0,4995

Мы специально отмечаем также, что *относительная частота события приблизительно совпадает с его вероятностью, если число испытаний достаточно велико.*

Таким образом, вероятность выпадения «орла» при подбрасывании монеты приближается к 0,5. Такая же вероятность выпадения имеется и у «решки». Исходы выпадения двух вариантов в данном случае *равновероятны*. Такого рода данные получены и в нашем эксперименте, только количество испытаний у нас значительно меньше.

Когда все исходы случайного эксперимента равновозможны, вероятность каждого исхода легко подсчитать, не проводя экспериментов. Самый простой из примеров такого рода – это подбрасывание монеты. Этот эксперимент имеет два исхода: «орел» или «решка» Проведя эксперименты, мы уже установили, что вероятность появления «орла» равна вероятности появления «решки», и этот результат нетрудно было предугадать без проведения опытов. Так как при бросании монеты возможны два равновозможных исхода выпадения «орла» и выпадения «решки», вероятность каждого из них равна около 0,5. Судья на игровом поле, проводя жеребьевку, подбрасывает монету, и это означает, что оба соперника находятся в одинаковом положении с равновероятным исходом выпадения очередности начала игры.

Вправе ли будет судья проводить жеребьевку с помощью канцелярской кнопки? Что касается выпадений кнопки, то практика показывает, что при большом числе опытов частота выпадения острием вверх (на кружок), как правило, близка к 0,6, в то время как частота выпадения острием вниз близка к 0,4. Число 0,6 можно применять за вероятность выпадения кнопки острием вверх, а число 0,4 – за вероятность выпадения острием вниз. Эти исходы *неравновероятны*.

Имеет ли право судья подбросить кнопку? Эксперимент с канцелярской кнопкой показывает, что этого делать нельзя, так как кнопка чаще падает на кружок. Следовательно, судья не имеет права перед матчем заме-

нить монету кнопкой, т.к. шансы команд на исход жребия были бы неравны.

Подводя итоги, следует подчеркнуть, что мы можем вычислить вероятности возможных исходов, не проводя экспериментов, только если очевидно, что все исходы случайного эксперимента равновероятны. Обыкновенная монета, игральный кубик, набор домино, рулетка и даже колода карт – это предметы, в которые чаще всего мы играем, и только случайность дает игрокам шанс на выигрыш. Чем больше игроков, тем меньше шансов на выигрыш. Иначе говоря, мы говорим об иллюзии выигрыша для тех случаев, когда случайностью нельзя управлять. В игровых ситуациях управление случайностью квалифицируется как мошенничество со всей тяжестью вытекающих из этого последствий. Поупражнявшись с рулеткой и кубиком, можно научиться вычислять вероятность случайных событий в реальных жизненных ситуациях, что позволит оценивать свои шансы на успех, проверять гипотезы, принимать решения, и не только в играх и лотереях.

Литература:

*Глейзер Г.И.* История математики в школе. 9–10 классы. М.: Просвещение, 1983.

*Муравин Г.К., Муравин К.С., Муравина О.В.* Алгебра. 9 класс. М.: Дрофа, 2007.

Энциклопедический словарь юного математика / Сост. А.П. Савин. М.: Педагогика, 1985.

*Колмогоров А.Н.* Математика – наука и профессия. М.: Наука, 1988.

## **Различные способы решения квадратных уравнений**

*Нестеренко Юлия*, 9 класс СОШ № 4

г. Котово Волгоградской области. Научные руководители:

*Н.В. Нестеренко*, учитель информатики и математики,

*С.А. Канавина*, учитель математики

Квадратные уравнения – это фундамент, на котором покоится величественное здание алгебры. В восьмом классе на уроках алгебры мы познакомились с несколькими видами квадратных уравнений и отработывали умение решать такие уравнения по формулам. Однако, столкнувшись с одним из уравнений, поняли, что материала учебника для решения этого уравнения недостаточно. Таким образом, я заинтересовалась вопросом: «Существуют ли другие способы решения квадратных уравнений?»

Так как тема «Квадратные уравнения» занимает в курсе алгебры одно из центральных мест, а умение решать квадратные уравнения различными способами, выбирая из них рациональный, помогает экономить время и эффективно решать задачи ученику, желающему хорошо учиться, а также для успешной сдачи ГИА и ЕГЭ по математике, участия в математических олимпиадах и конкурсах, то возникает необходимость изучения дополнительных способов решения.

Все сказанное выше определяет актуальность темы проекта: «Различные способы решения квадратных уравнений».

*Проблема:* насколько разнообразны способы решения квадратных уравнений?

*Цель:* расширить и углубить представление о решении квадратных уравнений через применение различных способов решения.

*Задачи:* а) выяснить, как решали уравнения в древности; б) дать определение квадратного уравнения и его видов; в) систематизировать традиционные методы решения квадратных уравнений; г) познакомиться и научиться применять на практике нестандартные методы решения квадратных уравнений.

*Методы исследования:* анализ учебной и научно популярной литературы; систематизация сведений по данному вопросу.

*Практическая значимость.* Данные материалы могут быть использованы для подготовки к экзаменам, а также для преподавателей и учащихся, увлекающихся математикой. Любой учащийся, используя проект, может самостоятельно изучить данную тему.

Литература:

*Глейзер Г.И.* История математики в школе. М.: Просвещение, 1982.

Математика. Алгебра. Функции. Анализ данных. 8 класс: учебник для общеобразовательных учреждений / под ред. Г.В. Дорофеева и др. – М.: Дрофа, 2004.

Источники в Интернете:

<http://www.slideshare.net/NovikovaOG/ss-414940>

[http://www.berdov.com/docs/equation/quadratic\\_equations/](http://www.berdov.com/docs/equation/quadratic_equations/)

<http://www.kvadur.info/>

## **Применение механизмов агглютинации в развитии творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста**

*Оразалы Даурен*, 9 класс школы «Туран» при Учреждении  
Университет «Туран» г. Алматы Республики Казахстан.

Научный руководитель – *Шевелева Е.В.*, психолог,  
зав. психолого-медико-педагогической службой

Согласно американскому психологу Абрахаму Маслоу, креативность – это творческая направленность, врожденно свойственная всем, но теряемая большинством людей под воздействием сложившейся системы воспитания, образования и социальной практики. Развитое воображение дает нам возможность быть креативными не только в области творчества, но и в повседневной жизни, помогая разрешать нестандартные ситуации.

*Актуальность* выбранной темы проекта заключается в изучении возможностей применения механизмов агглютинации в развитии творческого воображения детей старшего дошкольного возраста.

*Объект исследования:* творческое воображение детей дошкольного возраста.

*Предмет исследования:* влияние механизмов агглютинации на развитие творческого воображения детей дошкольного возраста.

*Гипотеза:* системное применение механизма агглютинации как приема развития творческого воображения влияет на динамику развития исследуемого психического процесса.

*Цель работы:* ознакомиться с понятием агглютинации и возможностями применения механизмов агглютинации для развития творческого воображения детей дошкольного возраста.

Для достижения цели необходимо решение следующих *задач:*

изучить общие вопросы развития творческого воображения и свойств механизма агглютинации;

рассмотреть общие области применения механизма агглютинации и возможности его применения в практической психологии развития и коррекции;

провести психодиагностику уровня развития воображения детей старшего дошкольного возраста;

разработать и провести систему тренинговых развивающих занятий с использованием упражнений, в основу которых положен механизм агглютинации, с детьми данной возрастной группы с целью мониторинга развития воображения.

*Воображение* – способность сознания создавать образы, представления, идеи и манипулировать ими. Воображение играет ключевую роль в

следующих процессах: моделирование, планирование, творчество, игра, человеческая память.

*Креативность* – творческие способности индивида, характеризующиеся готовностью к принятию и созданию принципиально новых идей, отклоняющихся от традиционных или принятых схем мышления и входящие в структуру одаренности в качестве независимого фактора, а также способность решать проблемы, возникающие внутри статичных систем.

*Фантазия* – ситуация, представляемая индивидуумом или группой, не соответствующая реальности.

*Агглютинация* (от лат. *aglutinatio* – «склеиваю») – элементарный механизм преобразования имеющихся у человека представлений в процессе воображения; заключается в синтезе, комбинировании, присоединении разнородных элементов, в результате чего создаются образы объектов, не встречающихся в действительности (например, образы кентавра, русалки и т.п.). Агглютинация используется и в техническом творчестве (например, танк-амфибия, соединяющий качества танка и лодки).

Через творчество у ребенка развивается мышление. Этому способствуют настойчивость и выраженные интересы. Отправной точкой для развития воображения должна быть направленная активность, то есть включение фантазий детей в конкретные практические проблемы.

Исследование и практические развивающие упражнения на основе техник агглютинации проводилось среди учащихся дошкольного класса частной школы (старший дошкольный возраст, 27 учащихся).

Исследование проводилось в *три этапа*: первый этап – диагностика уровня развития воображения; второй этап – развивающие занятия; третий этап – диагностика результатов коррекционных воздействий.

Для первого и третьего этапа была разработана диагностическая методики «Невербальная фантазия» (модификация по Р.С. Немову «Придумай рассказ»).

Для второго развивающего этапа нами была разработана серия упражнений на основе механизмов агглютинации «Кот в мешке». Инструкция: «Ребята, сейчас мы будем делать интересное упражнение. Мы будем рисовать необычные рисунки, а поможет нам в этом волшебный мешочек. Вы как юные маленькие волшебники будете превращать несколько предметов в один. Как? Смотрите, как это сделали другие люди с помощью своей фантазии (просмотр детьми слайдов): был конь и была птица, и фантазия превратила коня и птицу в Пегаса (обращаем внимание на ребят на туловище коня и крылья птицы) и т.д. А теперь вы сами с помощью своей фантазии превратите... (из мешочка достаются две игрушки)».

Упражнение «Кот в мешке» предлагалось ребятам в нескольких вариантах:

соединить признаки и качества «живое – живое»;  
 соединить признаки и качества «неживое – неживое»;  
 соединить признаки и качества «неживое – живое».

После серии проведенных развивающих занятий с упражнениями на основе механизмов агглютинации (в течение трех месяцев с режимом один раз в неделю) была проведена повторная диагностика воображения. Результаты качественно-количественного анализа представлены в таблице.

По результатам, приведенным в таблице, можно увидеть, как существенно повысился процент высокого уровня развития воображения у детей дошкольного класса. Высокий уровень отмечен у учащихся от 5 до 18 человек, низкий уровень остался всего у одного ученика.

Таблица

**Сравнительные показатели уровня развития воображения до и после проведения развивающих занятий**

Начальная диагностика			Повторная диагностика		
Выс. Уров.	Ср. уров.	Низк. уров.	Выс. уров.	Ср. уров.	Низк. уров.
5 учаш. (23%)	13 учаш. (61%)	3 учаш. (16%)	18 учаш. (81%)	3 учаш. (13%)	1 учаш. (6%)

После коррекционных упражнений учащиеся показали более красочные и креативные работы. Также данное исследование позволило увидеть проблемные зоны и в общем развитии: уровень развития мышления, речи, мелкой моторики руки и др., что помогло в составлении программы дальнейшей работы в данной аудитории по подготовке к школьному обучению в первом классе.

Все творческие проявления ребенка следует поощрять, постепенно прививая ему некоторую критичность по отношению к продуктам своего творчества. Хорошо завести специальную папку или альбом, куда помещались бы наиболее удачные рисунки, сказки, сочиненные ребенком. Такая форма фиксации продуктов творчества поможет ребенку направлять свое воображение на создание законченных и оригинальных произведений.

Таким образом, значение функции воображения в психическом развитии велико. Однако фантазия, как и любая форма отражения, должна иметь позитивное направление развития. Она должна способствовать лучшему познанию окружающего мира, самораскрытию и самосовершенствованию личности. Различные техники на основе механизмов агглютинации позволяют ребенку и взрослому развить свое воображение.

Для выполнения этой задачи, конечно же, воспитателям и родителям необходимо помогать ребенку использовать свои возможности воображе-



ния в направлении познания и прогрессивного развития. Для этого можно использовать следующие *рекомендации по развитию воображения у детей* (по Л.В.Субботиной):

прежде чем приступить к развитию у детей творческой деятельности, следует сформировать у них необходимые для этого речевые и мыслительные навыки;

новые понятия должны вводиться только в знакомом содержании;

прежде чем приступить к развитию у детей творческой деятельности, следует сформировать у них необходимые для этого речевые и мыслительные навыки;

содержание развивающих техник должно ориентироваться на личность ребенка и его взаимодействие с другими детьми;

в центре внимания должно быть овладение смыслом понятия, а не правилами грамматики;

следует учить ребенка искать решение, учитывая, прежде всего возможные последствия, а не абсолютные достоинства;

стимулировать детей к высказыванию собственных идей по поводу решаемой проблемы.

## **Редкие растения села Саломатино**

*Сальникова Анна*, 11 класс Саломатинской СОШ

Камышинского района Волгоградской области.

Научный руководитель – *Н.М. Хапугина*

*Цель исследования:* выявить редкие виды растений села Саломатино с последующим созданием местной Красной Книги.

*Задачи:* изучить теоретический материал о редких и исчезающих видах; выяснить, когда были созданы Красные книги растений и какова их роль; составить список редких растений; распределить редкие виды растений с. Саломатино по категориям Красной Книги; провести анализ результатов.

*Предмет исследования:* растения, произрастающие близ села Саломатино.

*Методы исследования:* полевые наблюдения, определение образцов, разбивка на эколого-ценоотические группы произведена на основании наблюдений.

*Последовательность проведения исследования:*

1. Подготовка материалов и выбор методов исследования.
2. Раскрытие понятий «редкие виды» и «исчезающие виды».

3. Систематизация сведений о Красной Книге растений и ее роли в сохранении редких и исчезающих видов.

4. Изучение редких видов растений близ села Саломатино и составление их списка.

5. Соотнесение полученного списка с категориями Красной Книги.

6. Описание и анализ полученных результатов.

По завершению работы ознакомила с ее содержанием учащихся Саломатинской СОШ и обратилась к администрации Саломатинского сельского поселения с предложением создания Красной Книги села Саломатино. Красная книга такого рода, безусловно, не имеет юридического акта, но ее роль неопределима как средства воспитания, как средства пропаганды разумного и бережного отношения к растениям вообще и к редким в частности.

### **Бизнес-проект «Создание питомника»**

*Сорокина Екатерина*, 11 класс Мокро-Ольховской СОШ  
Котовского района Волгоградской области.

Научные руководители – *Р.А. Рогачева*, директор школы, учитель истории;  
*Н.А. Бороздюхина*, учитель химии и биологии, руководитель школьного лесничества «Боровичок»

Мокро-Ольховская школа находится на территории Мокро-Ольховского сельского поселения Котовского района Волгоградской области. Село расположено на берегу небольшой речки под названием Мокрая Ольховка, откуда и произошло название села.

Лесоводы школьного лесничества «Боровичок» ведут активную природоохранную и просветительскую работу. Они организуют сбор семян, производят обрезку деревьев, озеленяют территорию села, проводят операции «Родник», «Кормушка», «Вестник весны». Кроме этого, они организуют встречи с другими лесоводами области, принимают активное участие в районных и областных конференциях.

Школа располагает следующей производственной базой:

земельный участок площадью 0,8 га;

материалами и техникой;

умением и желанием заниматься предпринимательской деятельностью;

квалифицированными кадрами и добровольными помощниками – волонтерами.

Имея собственные ресурсы, школа решила организовать предпринимательскую деятельность с целью получения прибыли и направить эти средства на приобретение оборудования для экологической лаборатории.

Для восстановления сторевшей площади леса в 2010 г. нужны саженцы, а их катастрофически не хватает, т.к. отсутствуют питомники лесных насаждений. Саженцы приходится завозить из других районов, областей, а это дорого. Мы изучили рынок и убедились, что:

рынок испытывает острейший дефицит товара;  
отсутствует конкуренция в сфере производства продукта;  
имеются собственные ресурсы (земля, вода, техника, труд, наставничество, спонсорская помощь);  
имеется начальный капитал, полученный за победу в конкурсе социальных проектов.

После этого были произведены расчеты внутренних и внешних издержек. Все это подтвердило, что мы оказались на правильном пути. Наша предпринимательская деятельность даст прибыль.

В результате маркетинговых исследований мы остановились на выращивании следующих видов посадочного материала: акация, вяз, плакучая ива.

*Цели проекта:*

1. Создать школьный питомник для выращивания посадочного материала.

2. Изучать и применять инновационные агротехнические приемы, повышающие эффективность работ по выращиванию качественного посадочного материала с улучшенными наследственными свойствами.

3. Отработать все этапы функционирования предприятия в реальных экономических условиях с последующим проведением анализа различных аспектов хозяйственной деятельности, его экономической самостоятельности, эффективной организации производства и реализации полученной продукции.

4. Улучшить материально-техническую базу за счет получения прибыли.

*Задачи проекта:* создание правовой базы; обеспечение ресурсной базы; поиск партнеров; отработка механизма запуска проекта; поиск возможных путей взаимодействия школьного звена в рамках работы школьного лесничества; повышение интереса школьников к профессиям лесного комплекса; развитие интереса к изучению леса, наблюдательности, инициативы; формирование экологической культуры; организация полезного досуга школьников.

*Итог:* вырастили и реализовали 203 тыс. (при плане 200 тыс.) саженцев на сумму 260 000 рублей. 430 саженцев было направлено на озеленение обелисков, родников и сел Котовского района.

Бизнес-проект по созданию питомника успешно реализован. Было принято решение в дальнейшем увеличить посевные площади под выращивание саженцев и расширить перечень продукции (включить выращивание дуба, каштана, калины, красноплодной рябины, черноплодной рябины, терна), так как рынок по-прежнему испытывает острейший дефицит посадочного материала, что открывает перспективы для получения большей прибыли от реализации проекта.

**«Живой родник, источник вдохновения...»  
(альбом-приложение для углубленного изучения античной  
мифологии к учебнику «Русская словесность» для 6 класса)**

*Султанова Сания*, 9 класс школы «Туран» при Учреждении  
Университет «Туран» г. Алматы Республики Казахстан.  
Научный руководитель – *Т.Г. Арютова*, учитель русского языка  
и литературы

С ранних лет перед школьниками открывается прекрасный мир литературы. В душе каждого на всю жизнь запечатлеваются великие образы, созданные мастерами слова. На многие вопросы книга – умный друг и наставник – может помочь найти ответы. Конечно, никакая книга не заменит практического, жизненного опыта. Но можно вступить в жизнь духовно богатым и можно начать жизнь с весьма скудным запасом заученных формул и шаблонных представлений. Культура человека не измеряется простым количеством лет, проведенных за школьной и студенческой партой, не исчисляется суммой прочитанных страниц. Как важно воспитать в себе хороший вкус! Не всегда школьник задумывается над тем, что культура – создание всего человечества, а не одной нации.

Культура Древней Греции – создание ее мыслителей, поэтов, ваятелей, зодчих – необходимая часть великого наследия. За два тысячелетия своего существования древние греки заложили не один фундамент современного мира. Многие их представления о медицине, математике и о том, как управлять городами и странами, по-прежнему в ходу, несмотря на то, что выработавший их народ жил три–четыре тысячи лет тому назад. Истоки демократии, математики, медицины и философии уходят корнями в тот период истории. Слова и крылатые выражения пришли к нам из древнегреческого языка. Греки ввели в обиход театр и новые формы искусства, и

архитектурные стили, которые мы и по сей день можем видеть вокруг себя. Их цивилизация была цивилизацией впечатляющих достижений и приключений, поскольку они торговали, путешествовали и сражались, прокладывая себе путь в неизведанном мире. Их герои, поэты, политические деятели, красочные и несовершенные боги делали обыденное человеческое существование более захватывающим и увлекательным. Греки дорожили своей богатой сокровищницей мифов и легенд о богах и героях, но они также проявляли неподдельный интерес к человеческой истории. Начиная с эпохи Возрождения, европейцы называют историю Древней Греции золотым веком человечества. Действительно, античная культура имела множество притягательных сторон, сильно действующих и на современных людей: это разумное соразмерное человеку устройство общества, гармония человека и природы, сочетание религиозного чувства с большой свободой мышления, постоянная устремленность к красоте и добру.

Физика, химия, математика и многие другие науки изучаются как итог усилий ученых всех стран: Архимеда, Пифагора, Коперника, Ньютона. И каждый школьник назовет законы, ими открытые. А вот имена художников звучат в школе гораздо реже. Конечно, это существенно обедняет культуру подростков. К большому сожалению, современные школьники практически ничего не знают о великой культуре, покоровившей выдающихся деятелей литературы и искусства. В большинстве своем их знания ограничиваются сведениями, представленными на страницах учебника литературы для учащихся 6-х классов, а изучая классические произведения, им хватает той информации, которая содержится в сносках. Не понимая слов и выражений, встречающихся в художественных текстах, не зная первоисточников, учащиеся не понимают смысла написанного автором и, как следствие, не читают произведения классической литературы или читают, потому что надо. Знакомясь с содержанием представленных в учебнике мифов, современные ученики не всегда понимают, что античная мифология и литература стала источником вдохновения для писателей, музыкантов, художников.

Альбом-приложение к учебнику «Русская словесность» для 6 класса «Живой родник, источник вдохновения...» предназначен для использования на уроках словесности с целью углубленного изучения античной мифологии. Составитель альбома представляет материал, собранный из многочисленных источников, который знакомит с красочными репродукциями картин всемирно известных русских и зарубежных художников, черпавшими, как из «живого родника», вдохновение для создания своих полотен. Также в приложении представлены в кратком изложении отрывки из мифов, интересные легенды, не представленные в учебном пособии, словарные статьи – толкование слов и часто употребляемых крылатых выраже-

ний. Надеюсь, что работа с альбомом даст возможность в урочное время познакомиться с именами знаменитых художников и их произведениями, что школьников заинтересуют представленные репродукции. Несомненно, это будет способствовать расширению культурного кругозора учащихся, воспитанию их эстетического вкуса, привитию интереса к изучению античной мифологии.

*Объект исследования:* процесс изучения античной мифологии учащимися 6-х классов.

*Предмет исследования:* использование сюжетов античной мифологии в творчестве русских и зарубежных художников.

*Гипотеза:* знание межпредметных видов искусства, в частности живописи, может стать хорошей базой для эффективного формирования читательской и общей культуры школьника-подростка; знание античной мифологии и литературы способствует глубокому образному восприятию классических произведений, что, безусловно, ведет к интеллектуальному и эстетическому развитию учащихся.

*Цели работы:*

1. Помочь ученикам 6-ых классов повысить уровень литературоведческой грамотности при изучении античной мифологии.

2. Расширить культурный кругозор учащихся, используя межпредметные связи: литература и живопись.

3. Познакомить учащихся с именами и работами всемирно известных русских и зарубежных художников, созданными на мифологические сюжеты.

4. Помочь учителю, работающему в 6-ом классе, в организации эффективного объяснения и закрепления знаний учащихся по разделу «Античная мифология и литература».

5. Вызвать интерес у учеников к изучению указанного раздела словесности, вовлечь их в творческий процесс и познавательную деятельность.

*Задачи:* а) обозначить список художников, работающих с мотивами античности в своем творчестве; б) отобрать иллюстрационный материал для создания альбома; в) подготовить фактический информационный материал для комментариев; г) включить в работу дополнительный материал, интересный для школьников-подростков.

В чем заключается *актуальность данной работы*? Ни для кого не секрет, что добросовестное изучение классических произведений авторов XVIII–XIX вв. вызывает у детей разного школьного возраста большие трудности. Причин тому много, и одна из них, на мой взгляд, в том, что материал по разделу «Античная литература» дает далеко не полное представление, преподносится в учебнике однообразно, неярко, ненаглядно. А

ведь для шестиклассников очень важным является именно наглядное, зрительное представление о прочитанном. Поэтому, составляя альбом-приложение «Живой родник, источник вдохновения...», автор сделала его не только познавательным и содержательным, но и красочным. Сборник будет хорошим подспорьем не только для учеников, но и для учителей, работающих в 6-ых классах. Альбом может быть использован на уроках по предмету «Мировая художественная культура», на классных часах, уроках самопознания. Его адресатом может стать читатель любой возрастной категории, желающий приобщиться к духовным богатствам мировой культуры.

**«Лучшее, что есть у человека...»  
(альбом-приложение к разделу «Образы фауны в литературе»  
учебника «Русская словесность» для 7 класса)**

*Токарева Анастасия*, 8 класс школы «Туран» при учреждении  
Университет «Туран» г. Алматы Республики Казахстан  
Научный руководитель – *Хисамутдинова Р.Р.*,  
учитель русского языка и литературы

С раннего детства мы знакомимся с произведениями искусства: литературой, музыкой, живописью. И образы, созданные в них, на всю жизнь остаются в нашем сознании. Первые сказки о Коньке-горбунке, Золотом петушке, Колобке, Лисе и Волке – во всех этих произведениях героями являются животные, наделенные определенными качествами. Затем наступает пора взрослой литературы: стихотворения А.С. Пушкина и С.А. Есенина, романы Л.Н. Толстого. И опять в этих произведениях встречаются животные.

В литературе разных времен всегда присутствовали образы животных. Основная мысль каждого из таких произведений – единство человека и животного мира, желание найти утраченную гармонию между человеком и природой. В одних произведениях повествуется о судьбе животного, в других – герои-животные сами рассказывают о своей судьбе, размышляют о перипетиях жизни.

Образы животных в литературе, взаимоотношения человека и животного, животное в жизни человека – это не новая тема в мировой литературе. Ее возникновению предшествовал долгий исторический путь, корни которого лежат в глубокой древности, когда начиналось зарождение жизни на земле. Долгий эволюционный путь надолго объединил человека и животного. Животное помогло выжить человеческому роду на этом нелегком

пути. Поэтому именно животное превозносится человеком, ему поклоняется человек, ему посвящает свои творения в скульптуре, архитектуре, живописи и литературе.

Мифы о птицах и зверях, сказки о проделках животных-хитрецов, басни, сочинения фантастического характера о диковинных животных, эпические поэмы и сатирические повести о царстве животных – вот неполный перечень тех художественных форм, в рамках которых существует анималистическая литература. Основными персонажами этих произведений являются животные и птицы, реже люди, наряду со зверями подчас речь идет о растениях.

Основные художественные принципы литературы о животных определились еще в фольклоре, а всеобщие анималистические мотивы разработаны каждым народом и национальными авторами по-своему. Литература о животных имеет старые корни.

Роль животного в мифологии исключительна велика. Животные в мифологии – способ объяснения человеком самого себя и окружающей природы. Элемент анимализма в мифах возникает в связи с промыслом, верованиями, духами-покровителями. Все эти мотивы приводят к мифам, в которых роль творца принадлежит животному. В мифах некоторых народов многие животные участвуют в мироустройстве. И в древнейших памятниках изобразительного искусства животные являются основным объектом изображений.

Если в мифах животное – божество или полубожество, то в художественной литературе оно является, чаще всего, образом, близким к реальной действительности. Животное всегда присутствовало в фольклоре каждого народа. Это было связано с родом деятельности, географическим местонахождением, особенностями культуры, традициями и обычаями.

В художественной литературе изображение животных является способом эмоционального воздействия на читателя. Содержание произведений, где представлены образы животных, отличаются повышенной эмоциональностью. Изображение жизни людей через образы животных – это одна из главных задач анималистического жанра в художественной литературе.

Альбом-приложение к учебнику «Русская словесность» для 7 класса «Лучшее, что есть у человека...» предназначен для использования на уроках словесности с целью углубленного изучения раздела «Образы животных в литературе». Составитель альбома представляет материал, собранный из многочисленных источников, который знакомит с красочными репродукциями картин русских и зарубежных художников, посвятивших свои произведения животным. Также в приложении представлены в кратком изложении отрывки из мифов, интересные легенды, не представленные



ные в учебном пособии, словарные статьи – толкование слов и часто употребляемых крылатых выражений. Надеюсь, что работа с альбомом даст возможность в урочное время глубже узнать истоки возникновения представлений о том или ином образе, что школьников заинтересуют представленные репродукции. Несомненно, это будет способствовать расширению культурного кругозора учащихся, воспитанию их эстетического вкуса, привитию интереса к изучению литературы.

*Объект исследования:* процесс изучения образов фауны учащимися 7-х классов.

*Предмет исследования:* использование образов фауны в мифологии разных народов и в творчестве русских и зарубежных художников.

*Гипотеза:* знание разнообразных мифологических представлений об образах фауны и отображение этих представлений в литературе, живописи способствует более глубокому образному восприятию произведений и формированию компетентного читателя.

*Цели работы:*

1. Помочь учащимся 7-ых классов в усвоении темы «Образы фауны в литературе» через знакомство с мифологическими представлениями о животных и через творчество художников.

2. Помочь учителю, работающему с учащимися 7-ых классов, в объяснении данной темы.

3. Расширить кругозор школьников через формирование межпредметных связей: литература и живопись.

4. Вызвать интерес учеников к изучению указанного раздела словесности, вовлечь их в творческий процесс и познавательную деятельность.

*Задачи:* а) изучить мифологические представления, связанные с образами фауны у разных народов, и отобрать материал для альбома; б) составить список художников, использовавших в своем творчестве образы фауны; в) отобрать иллюстрационный материал для создания альбома; г) включить в работу материал, интересный для школьников-подростков.

*Актуальность* данной работы объясняется тем, что изучение указанного раздела вызывает некоторые трудности у учащихся 7 классов. Причин тому много, и одна из них, на мой взгляд, в том, что материал по разделу «Образы животных в литературе» дает далеко не полное представление материала по этой теме. К тому же наглядное представление об изученном сыграет важную роль в усвоении материала. Поэтому, составляя альбом-приложение «Лучшее, что есть у человека», автор постаралась сделать его не только познавательным и содержательным, но и красочным. Сборник будет хорошим подспорьем не только для учеников, но и для учителей, работающих в 7-ых классах. Альбом может быть использован на уроках мировой художественной культуры, на классных часах, уроках самопознания.

Его адресатом может стать читатель любой возрастной категории, желающий приобщиться к духовным богатствам мировой культуры.

### **Заочное путешествие по водным артериям английской столицы**

*Харланов Артем, Шихотаров Даниил*, 8 класс СОШ № 6  
г. Котово Волгоградской обл. Научные руководители – *Т.В. Левина*,  
учитель физики; *Л.А. Зотова*, зам. директора по учебно-воспитательной  
работе, учитель английского языка

«Если вы устали от Лондона, то вы устали от жизни», – заметил Самюэль Джонсон в 1777 г. Столицу Великобритании каждый год посещают миллионы туристов, и это не удивительно: Лондон полон различных достопримечательностей, таких, как чудесные старинные дома, богатые коллекции музеев, большие и красивые парки. Множество людей привлекает особая британская атмосфера. Всем известны такие названия, как Биг Бен, Тауэр, Вестминстер, Букингемский дворец, Трафальгарская площадь. Однако можно еще найти нехоженые маршруты. Это 13-километровый путь вдоль главного водного канала Лондона Риджентс: блошинный рынок Кэмдэн – Риджентс парк – Маленькая Венеция от вокзала Паддингтон на северо-востоке города до доков восточного Лондона.

*Целью* работы стало изучение одного из самых первых каналов, положивших начало целой системы каналов Англии и созданию туристического маршрута для заочного путешествия по каналу Риджентс.

*Задачи* исследования состояли в том, чтобы, во-первых, выяснить, зачем в Англии была создана целая система *Riverroads* («водные дороги»); во-вторых, изготовить модель шлюза и определить принцип его действия; в-третьих, провести сравнительный анализ системы шлюзов Лондона и Волгограда.

*Методы*, которые применялись для выполнения поставленных задач: изучение исторической, научной и периодической литературы; анализ публикаций по проблеме в сети Интернета; изготовление экспериментальной модели шлюза.

В результате изучения данной темы было выявлено, что в каналостроении англичане достигли невиданных успехов: несколько десятков водных артерий длиной от нескольких сот метров до нескольких сот километров вместе с реками опутывают всю страну с юга до севера единой сетью водных путей. Для облегчения судоходства на различных каналах были построены десятки (а на некоторых даже сотни) шлюзов для пропуска

кораблей. Возводились и другие сложные гидросооружения: акведуки, тоннели и даже судоподъемники. Основная часть каналов строилась в XVIII–XIX вв. В те времена водные перевозки были основным способом перемещения грузов внутри страны. Со временем основная масса грузоперевозок стала осуществляться авто- и железнодорожным транспортом, которые обеспечивали гораздо большие скорости. Однако, несмотря на это, водные дороги Англии не пришли в упадок: каналы и сейчас весьма активно используются для небольших местных грузовых перевозок и главным образом – для туризма.

Практическая ценность работы состоит в возможном применении ее результатов при проведении занятий по английскому языку и по физике. Необходимо привлечь внимание учащихся к уникальному туристическому маршруту и продемонстрировать механизм шлюзовой системы каналов Лондона в сравнении с подобной системой в Волгограде.

Литература:

*Гришин М.М.* Гидротехнические сооружения: в 2 ч. М., 1979.

*Мортон Г.* Лондон. Прогулки по столице мира. М.: Эксмо; Лондон: Мидгард, 2008.

*Эдвардс Дж.* Лондонский стиль – Санкт-Петербург. М.: АСТ Астрель; London: Taschen, 2008.

<http://freemanincruise.livejournal.com/19373.html>

<http://blog.ovdenko.com/index.php?/archives/421-iaeiua-aoaee-iiieiia-iaia-caeaion.html>

### **Агрохимическое обследование земель, принадлежащих Сергиевской средней общеобразовательной школе**

*Челюканова Александра*, 11 класс Сергиевской СОШ

Даниловского района Волгоградской обл. Научные руководители – *Г.С. Егорова*, доктор с/х наук, профессор, зав. кафедрой Волгоградского государственного аграрного университета; *О.И. Шеломанова*, учитель технологии; *Е.М. Воробьева*, учитель информатики

В муниципальном бюджетном образовательном учреждении Сергиевской средней общеобразовательной школе Даниловского района Волгоградской области много лет назад создана и работает ученическая производственная бригада «БЭМС» (Боевые, Энергичные, Молодые, Симпатичные), в состав которой входят пять звеньев. Это овощеводы, садоводы, лесоводы, экологи и полеводы. Члены бригады часто принимают участие в

областных конкурсах ученических производственных бригад и становятся абсолютными победителями.

Членов звена полеводов всегда интересовал вопрос повышения урожайности полевых сельскохозяйственных культур, проблемы экологии и мониторинга окружающей среды, экономного и правильного внесения удобрений, и они решили провести агрохимические обследования школьных земель, чтобы иметь полную информацию об их состоянии.

В последние десятилетия высокие антропогенные нагрузки на природу (транспорт, промышленность, коммунальное хозяйство и прочие источники) привели ко многим отрицательным экологическим последствиям: к разрушению почв, загрязнению водоемов, снижению плодородия, заражению сельскохозяйственной продукции токсическими веществами, вредными для здоровья людей. Деградация земель в отдельных регионах страны достигла критического уровня, когда восстановление почвенных свойств, и в первую очередь их плодородия, практически стало невозможным без целенаправленной природоохранной деятельности.

Наши ребята прекрасно понимают, что планы природоохранных мероприятий и их реализация могут быть осуществлены только на основе полной информации о состоянии окружающей среды, в том числе почвенного покрова. Главную роль в этом призван сыграть систематический контроль за состоянием плодородия почв сельскохозяйственных угодий. Одной из форм организации и осуществления такого контроля является комплексное агрохимическое обследование, которое мы провели на богарной пашне площадью 587 га, принадлежащей Сергиевской средней общеобразовательной школе.

Территория землепользования школьного хозяйства расположена в степной зоне Южно-Российского региона – Центральном степном Южно-черноземном районе. Школьные почвы представляют собой черноземы южные остаточные с солонцами черноземными 25–50% средними. Залегание по рельефу – волнистая равнина с рваным микрорельефом. Механический состав – глинистый.

Агрохимическое обследование богарной пашни выполнялось на площади 587 га. Картографической основой служил школьный план землепользования в масштабе 1:25 000. Агрохимическая характеристика почв проводилась по следующим показателям: содержание гумуса; нитрификационная способность почвы; содержание подвижных форм фосфора, калия, микроэлементов и тяжелых металлов; реакции почвенного раствора. Каждый рабочий участок разбивался на элементарные участки площадью 10 га. С каждого элементарного участка отбирался смешанный образец пахотного горизонта, составленный из 10–20 индивидуальных проб по середине, вдоль удлинённой стороны.

Радиологическая характеристика делалась по результатам анализа почвенных и растительных образцов, отобранных непосредственно на школьных землях. В процессе обследования проводился визуальный контроль за проявлением фитотоксического действия и последствия гербицидов на сельхозкультуры (хлороз растений, пожелтения, скручивания кончиков и краев листьев, стеблей и других частей растения). Так как на школьных полях в последние три года пестициды не использовались, то анализ на содержание остаточных количеств пестицидов проводился выборочно, в этих же образцах проводилось определение на содержание тяжелых металлов.

Лабораторное определение подвижного фосфора и обменного калия проводилось по методу Мачигина в модификации ЦИНАО; гумус определяли по методу Тюринга; нитрификационная способность – по методу Кравкова, в модификации ЦИНАО; подвижный цинк и медь – по Крупскому и Александровой.

Из приведенных анализов школьной пашни следует отметить: в общем экологическая обстановка складывается относительно удовлетворительная, и соотношение C/N составляет 8,3.

Теперь мы можем смело осуществлять на своих полях планы природоохранных мероприятий, так как имеем полную информацию о состоянии окружающей среды, в том числе почвенного покрова. Главную роль в этом будет играть, конечно же, контроль за состоянием плодородия почв сельскохозяйственных угодий, благодаря нашему комплексному агрохимическому обследованию пашни.

### **Канистерапия: влияние собак на самочувствие, активность и настроение человека**

*Шевелева Валерия, 7 класс школы «Туран» при Учреждении  
Университет «Туран» г. Алматы Ресублики Казахстан.  
Научный руководитель – Д.С. Крюкова, психолог школы*

На данный момент существует множество видов психотерапии, и среди этого многообразия можно выделить те из них, в которых искусство и природа выступают как терапевтический фактор, в том числе, например, натуртерапия – использование природы в качестве самостоятельного терапевтического метода. Однако некоторые психологи и психотерапевты выделяют в качестве самостоятельной и такую часть натуртерапии, как ани-малотерапию, которую можно определить как вид психотерапии, использующий животных и их образы для оказания психотерапевтической помо-

щи. Этот вид оказания психологической помощи получил довольно широкое распространение за рубежом и начал применяться в Казахстане.

Значение животных для самочувствия людей становится все более очевидным. Это особенно заметно, если осознать, что еще никогда прежде такое количество людей не было лишено здоровых взаимоотношений с окружающими. Все больше людей живет в одиночестве, многие семейные пары решают не заводить детей, а многие разводятся. Большинство родителей работает, зачастую далеко от дома, а дети в основном проводят время в детском саду, школе, а дома чаще всего смотрят телевизор или играют в компьютерные игры. Это приводит к все возрастающему числу депрессий, состояний стресса и одиночества и к различным заболеваниям у значительной части нашего общества. И в этой ситуации, считают многие психологи и психотерапевты, может помочь общение с животными и основанная на этом терапия.

Конечно, считает С. Савики, все животные делают нашу жизнь лучше. Можно уверенно говорить о том, что они помогают нам жить дольше и получать большее удовлетворение от жизни. Также исследования показали, что они помогают снижать артериальное давление, справляться с последствиями сердечного приступа и предотвращать его, преодолевать депрессию. Они могут укрепить семью и просто принести радость в жизнь любого человека.

Анималотерапия (от латинского *animal* – «животное») – вид терапии, использующий животных и их образы для оказания психотерапевтической помощи.

Официально анималотерапия (ее еще называют «пет-терапией») как метод впервые была использована в психиатрической больнице «Йорк Ретрит» в Англии в конце XVIII в. При больнице содержались различные животные: собаки, кошки, кролики и птицы. Больных привлекали к уходу за животными и поощряли общение с ними. Главный врач клиники полагал, что его пациенты, заботясь о существах еще более слабых, чем они сами, станут гораздо увереннее в своих силах. Немного позже в одной из больниц Германии стали использовать домашних животных для лечения эпилепсии. Кстати, эта клиника существует и по сей день. Однако, само понятие «терапии с участием животных» (или пет-терапии) было впервые сформулировано американским специалистом в области детской психиатрии Борисом Левинсоном в 1960 г. Во время приемов он заметил, что, присутствующая на сеансах собственная собака вызывает у пациентов-детей положительные реакции. С тех пор метод лечения, включающий в себя и общение с животными, в частности с собаками, получил широкое распространение на Западе.

Канистерапия (от лат. *canis* — «собака» и греч. *θεραπεία* — «лечение», «оздоровление») — один из видов восстановительной реабилитации человека при помощи специально отобранных и обученных собак под наблюдением квалифицированных специалистов (канистерапевтов). В настоящее время канистерапия может использоваться при лечении таких серьезных заболеваний, как сердечно-сосудистые, детский церебральный паралич, аутизм, гиперактивность. Это направление стало широко развиваться и распространяться не только за рубежом, но и в Казахстане.

*Порядок проведения исследования* о влиянии собак на самочувствие, активность и настроение проходил в несколько этапов. Проведение диагностики производилось в два этапа. На первом этапе испытуемому предлагалось заполнить бланк методики САН («Самочувствие, активность, настроение»), не имея возможности контакта с собакой. На втором этапе исследования испытуемому необходимо было заполнить второй бланк методики САН после непосредственного контакта с питомцем (прогулка, игра). А также необходимо было нарисовать рисунок «Моя собака».

Исследование было проведено в двух группах испытуемых: очной и заочной (Интернет-опрос). В исследовании приняли участие 20 владельцев собак г. Алматы, а также испытуемые разных городов Российской Федерации. Возраст испытуемых варьировался от 6 до 40 лет.

*Объект исследования:* эмоциональное состояние человека до и после прогулки с собакой.

*Предмет исследования:* изменения самочувствия, активности и настроения человека до и после прогулки с собакой.

*Гипотеза:* контакт с домашним животным (собакой) изменяет эмоциональное состояние человека в положительную сторону.

*Цель исследования:* получить результаты, подтверждающие факт влияния собак на самочувствие, активность и настроение человека.

*Задачи исследования:* а) сформулировать цель, задачи и гипотезы исследования; б) изучить направления анималотерапии; в) изучить особенности канистерапии как метода анималотерапии; г) провести диагностику самочувствия, активности, настроения среди собаководов; д) провести математический и качественный анализ полученных результатов; е) подготовить теоретические выводы на основе полученных результатов.

На рис. 1 приведены результаты диагностики испытуемых по шкалам самочувствия, активности и настроения в период до контакта с собакой и после него. На рис. 2. наглядно отображен средний результат каждого испытуемого по трем шкалам, в два периода.



Рис. 1. Графическое изображение средних балльных показателей методики САН у испытуемых до и после прогулки с собакой

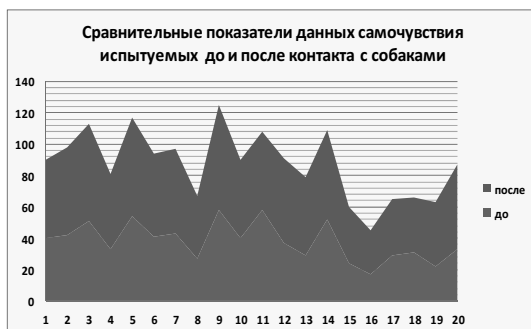


Рис. 2. Графическое изображение индивидуальных показателей в баллах по методике САН у 20-ти испытуемых до и после прогулки с собакой

Исследование показало, что собака влияет положительно на самочувствие человека. После общения с собакой повышается самочувствие, активность и настроение. Основываясь на данных, полученных с помощью диагностики, можно сделать вывод, что те люди, которые больше проводят времени с собаками, в меньшей степени испытывают снижение самочувствия, активности и настроения. Выдвигаемая гипотеза подтвердилась.

Значение животных для самочувствия людей становится все более очевидным. В Казахстане в 2011 г. был открыт первый центр канистерапии, где лечить тяжелые заболевания у детей помогают собаки. Семейство



нюфаундлендов уже помогло поставить на ноги несколько маленьких ка-рагандинцев, страдающих детским церебральным параличом.

## **Влияние социальных сетей на личность подростка**

*Шереметьева Елена*, 10 класс Островской СОШ  
Даниловского района Волгоградская область  
Научный руководитель – *Т.В. Милютина*,  
учитель информатики

С появлением Интернета социальные сети стремительно ворвались в жизнь практически каждого пользователя глобальной сети. Некоторые владельцы персональных компьютеров, имеющих доступ в Интернет, уже не представляют себе жизни без сайтов «ВКонтакте» и «Одноклассники». Если два-три года назад типичными пользователями социальных сетей были молодые люди 18–24 лет (именно для них первоначально и создавались сети), то сейчас уже первоклассники имеют свою личную страничку. Возникает вопрос: чем так притягательны социальные сети, чего ждать от увлечения социальными сетями – вреда или пользы?

Актуальность данного исследования состоит в том, что за последние годы интерес к социальным сетям среди учащихся возрос во много раз. Подростки предпочитают общаться в социальных сетях, а не при личной встрече. Так как в подростковом возрасте велика потребность в общении и дружбе, то можно предположить, что социальные сети приводят к расширению круга общения подростков, положительно влияют на их развитие и личность.

В процессе исследования мною были рассмотрены самые распространенные социальные сети Рунета – «ВКонтакте», «Одноклассники», «Мой мир», «Twitter», «FaceBook», составлена сравнительная таблица их особенностей и разновидностей. Используя ресурсы сети Интернет, я установила положительные и отрицательные стороны социальных сайтов.

При анализе результатов оказалось, что плюсов больше, и все они способствуют расширению круга друзей, что для подростков немаловажно. Больше друзей – больше общения! Но существуют и реальные угрозы и опасности, которые подстерегают пользователей в сети.

Какие же самые главные угрозы могут ожидать нас там? Перечислять угрозы можно достаточно долго, но я хочу остановиться на тех угрозах, с которыми могут столкнуться именно подростки.

В силу своего возраста подростки стремятся самовыразиться. Желание продемонстрировать миру свою индивидуальность и увидеть реакцию

на свои мысли, бесконтрольное распространения личной информации, добавление в категорию друзей незнакомых пользователей с целью иметь больше читателей – все это ведет к тому, что подростки оказываются в ловушках киберпреступников.

Киберпреступники используют эту информацию для достижения своих **преступных целей**, например:

*обмана*: выражение эмоций, чувств и предпочтений подростком позволяют изучить его личность и найти эффективные способы манипулирования им;

*оскорбления*: любой недоброжелатель подростка может оставить оскорбительный комментарий или распространить ложные сведения о нем; такие ситуации приводят к тому, что подростки страдают от унижения, впадают в депрессию, в некоторых случаях пострадавшие доходят даже до попыток самоубийства;

*запугивания, травли, агрессивного преследования* (буллинга): фотографии могут быть искажены и размещены в Интернете; буллинг может иметь форму угроз, шантажа, вымогательства и т.д.

Изучив теоретические вопросы, я приступила к **исследованию воздействия сетей** на личность подростков моей школы. С помощью анонимной анкеты, проведенной среди учащихся средних и старших классов, я получила следующие данные:

90% учащихся 8–11 классов *зарегистрированы* в социальных сетях; чаще всего используются социальные сети: «ВКонтакте» – 47%; «Одноклассники» – 35%; «Twitter»; «FaceBook» – 18%;

78% опрошенных каждый день *посещают* свою страничку; 50% из них «зависают» там на 2–3 часа;

41% главным *мотивом общения* в социальных сетях считают добровольность и желательность контактов, и только 22% общаются в сетях из-за недостатка общения в повседневной жизни; причем, только 17% из них социальные сети помогли в поиске друзей и организации досуга, а 35% почувствовали отрицательное влияние на свободное время;

78%, несмотря на осведомленность об опасностях Интернета, в разделе личных сведений всегда *сообщают* о себе только правдивые сведения;

60% согласились с тем, что существует тенденция к появлению *зависимости* человека от социальных сетей.

По итогам проведенного исследования были сформулированы **выводы**:

а) социальные сети имеют очень большое значение в жизни учащихся 8–11 классов;

б) социальные сети имеют как свои положительные стороны, так и отрицательные; одним из негативных последствий распространения социальных сетей является формирование у подростков психологической зависимости от них;

в) подростки нашей школы особенно подвержены угрозам и опасностям, существующим в социальных сетях, так как часто сообщают о себе достоверную информацию;

г) для большинства учащихся социальные сети не приводят к расширению круга общения и поиску друзей, отрицательно влияют на свободное время; гипотеза о том, что социальные сети приводят к расширению круга общения подростков, положительно влияют на их развитие и личность, не доказана.

В итоге были составлены рекомендации для учащихся и их родителей по безопасному использованию социальных сетей, снижению уровня зависимости от общения через Интернет.

#### Литература:

Безопасность школьников в социальных сетях [http://metodisty.ru/m/gnews/group/6/news/bezопасnost\\_shkolnikov\\_v\\_socialnyh\\_setyah/](http://metodisty.ru/m/gnews/group/6/news/bezопасnost_shkolnikov_v_socialnyh_setyah/)

*Жичкина А.Т.* Социально-психологические аспекты общения в Интернете. М., 2008.

Популярная энциклопедия Википедия [ru.wikipedia.org](http://ru.wikipedia.org)

*Хилько М.Е., Ткачева М.С.* Возрастная психология: конспект лекций [http://bookap.info/genpsy/hilko\\_vozrastnaya\\_psihologiya\\_konspekt\\_lektsiy](http://bookap.info/genpsy/hilko_vozrastnaya_psihologiya_konspekt_lektsiy)

Что угрожает подросткам в киберпространстве? [http://www.aves-can.ru/escan\\_awards/news/что-угрожает-подросткам-в-киберпространстве-11417.html](http://www.aves-can.ru/escan_awards/news/что-угрожает-подросткам-в-киберпространстве-11417.html)

**Для заметок**

# ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА И КРЕАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧИТЕЛЬСКО-УЧЕНИЧЕСКИХ СООБЩЕСТВ

Материалы Второй международной  
научно-методической конференции

*Волгоград–Котово*  
*6–7 ноября 2013 г.*

**Тексты статей печатаются в авторской редакции.  
Оформление, орфография и пунктуация авторов сохранены.**

Научный редактор *Т.В. Черникова*  
Ответственный за выпуск *А.П. Пашкович*

**«ПЛАНЕТА»**  
**Тел./факс: (495) 988-72-83; (8442) 49-23-78**  
**Сайт: [www.planeta-kniga.ru](http://www.planeta-kniga.ru)**

Подписано к печати 10.09.2014. Формат 60х90/16.  
Печать офсетная. Бумага офсетная. Гарнитурa «Таймс».  
Физ печ.л. 31,00.  
Тираж 150 экз.

