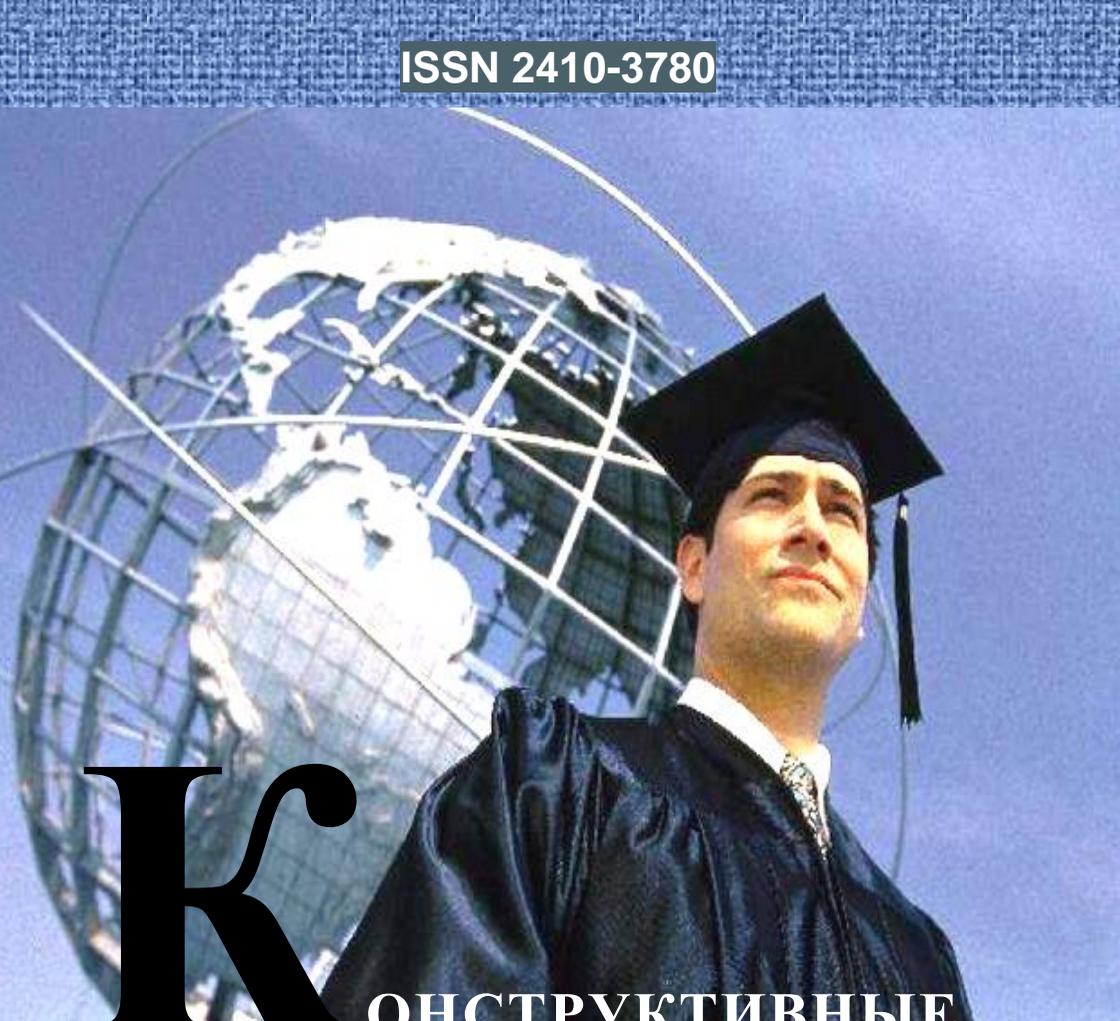


ISSN 2410-3780



**Ж**

**ОНСТРУКТИВНЫЕ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ**

Периодический мультидисциплинарный  
электронный научный журнал  
№8.2(14)-2020

**ISSN 2410–3780**

Периодический мультидисциплинарный электронный научный журнал  
**КОНСТРУКТИВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ**

**№ 8.2(14)–2020**

**Key title: Konstruktivnye pedagogičeskie zametki**

**Abbreviated key title: Konstr. pedagog. zamet**

---

**Журнал** издается с 2013 года

**Периодичность:** один раз в год

**Примерная тематика и специализация:** образовательная, культурно-просветительская, реклама в соответствии с законодательством Российской Федерации о рекламе

**Форма периодического распространения:** сетевое издание (PDF, HTML)

**Язык:** русский

**Территория распространения:** Российская Федерация, зарубежные страны

**Учредитель:** федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет» (630126, г. Новосибирск, ул. Вилуйская, д. 28).

**Адрес редакции:** 632387, Новосибирская область, г. Куйбышев, ул. Молодежная, д. 7.

**Тел.:** +7 (383 62) 51 616 **E-mail:** giahp@mail.ru

**Журнал включен в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ) и представлен в Научной Электронной Библиотеке. Лицензионный Договор № 217-04/2016 от 02 апреля 2016 г. Индекс научного цитирования:** [http://elibrary.ru/title\\_about.asp?id=57990](http://elibrary.ru/title_about.asp?id=57990)

**Журнал зарегистрирован:**

- **Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций: Роскомнадзор РФ, Свидетельство о регистрации СМИ Эл № ФС77-64026 от 09 декабря 2015г., Москва**
- **Международным издательским центром: International Centre ISSN, Paris-France\_ISSN 2410-3780 (от 16 марта 2015г.), Париж**

**Главный редактор журнала:** *Шталова Наталья Петровна*, канд. физ.-матем. наук, доцент, профессор РАЕ, профессор каф. математики, информатики и методики преподавания, Новосибирский государственный педагогический университет (Куйбышевский филиал), г. Куйбышев, Россия

**Заместители главного редактора:**

**Кобелев Владимир Александрович**, канд. филол. наук, доцент, зам. директора по научной работе, Новосибирский государственный педагогический университет (Куйбышевский филиал), г. Куйбышев, Россия

**Жидкова Наталья Дмитриевна**, канд. пед. наук, доцент каф. русского языка, литературы и методики обучения, Новосибирский государственный педагогический университет (Куйбышевский филиал), г. Куйбышев, Россия

**Ответственный секретарь:** *Мезенцева Олеся Ивановна*, канд. пед. наук, зав. каф. педагогики, Новосибирский государственный педагогический университет (Куйбышевский филиал), г. Куйбышев, Россия

**Редакционная коллегия:**

**А. Н. Томилин**, доктор пед. наук, профессор кафедры судовождения, Государственный морской университет имени адмирала Ф. Ф. Ушакова, г. Новороссийск, Россия

**Е. В. Кузнецова**, канд. пед. наук, зав. каф. педагогики, Новосибирский государственный педагогический университет (Куйбышевский филиал), г. Куйбышев, Россия

**И. А. Дудковская**, канд. пед. наук, зав. каф. педагогики, Новосибирский государственный педагогический университет (Куйбышевский филиал), г. Куйбышев, Россия

**И. П. Пеев**, доктор психол. наук, профессор, Военно-морская академия им. Н. Й. Вапцарова, г. Варна, Республика Болгария

**Л. П. Ильченко**, доктор пед. наук, профессор каф. профессиональной педагогики, психологии и культурологии, Государственный морской университет имени адмирала Ф. Ф. Ушакова, г. Новороссийск, Россия

**М. В. Слепцова**, канд. пед. наук, доцент, Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж, Россия

**Н. А. Заиченко**, учитель, Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 3 Барабинского района Новосибирской области», г. Барабинск, Россия

**С. Н. Лукаш**, доктор пед. наук, доцент, профессор каф. теории истории педагогики и образовательной практики, Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир, Россия

**Ф. Д. Буятова**, директор, «Школа интеллекта», г. Баку, Республика Азербайджан

**Ю. А. Шулекина**, канд. пед. наук, доцент каф. логопедии, Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия

**Тематический охват журнала соответствует ГРНТИ:**

- 00.00.00 Общественные науки в целом
- 02.00.00 Философия
- 03.00.00 История. Исторические науки
- 14.00.00 Народное образование. Педагогика
- 15.00.00 Психология
- 16.00.00 Языкознание
- 17.00.00 Литература. Литературоведение. Устное народное творчество
- 77.00.00 Физическая культура и спорт
- 78.00.00 Военное дело

**В ДАННОМ ВЫПУСКЕ ЖУРНАЛА**

- **Интеграция образовательных подходов**
- **Конструктивная образовательная среда**
- **Междисциплинарные вопросы современного специального и инклюзивного образования**
- **Методология современного образования**
- **Психолого-педагогическое сопровождение реализации ФГОС в системе образования**

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

## СОДЕРЖАНИЕ

---

### РУБРИКА

«Интеграция образовательных подходов».....	11
Н. А. Лукьянова	
ОСОБЕННОСТИ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ .....	11
Н. В. Гавенко	
КОНТРОЛЬ КАК ОРГАНИЗУЮЩИЙ ФАКТОР ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ..	19
Е. А. Завершинская	
ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОБЛЕМНОГО АНАЛИЗА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ .....	28
И. А. Ващенко, О. А. Бакиева	
КОМПОЗИЦИОННЫЕ ПРИЕМЫ В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА СРЕДСТВАМИ ЛИНОГРАВИЮРЫ.....	36
Ю. И. Ольховская	
ЦЕЛОСТНЫЙ АНАЛИЗ РОМАНА М. А. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА» В ШКОЛЕ .....	46
Н. В. Гавенко	
РОЛЬ ФОНОВЫХ ЗНАНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ .....	55

Н. А. Лукьянова

РОЛЬ СТРАНОВЕДЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ  
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ..... 62

В. А. Кобелев

ВИДОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ АНГЛИЙСКОГО  
ГЛАГОЛА: ПРОБЛЕМА ГРАММАТИЧЕСКОГО  
ЗНАЧЕНИЯ И ГРАММАТИЧЕСКОЙ ФОРМЫ. 69

## РУБРИКА

«Конструктивная образовательная среда».....81

И. А. Дудковская

О НЕКОТОРЫХ ФОРМАХ  
ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ..... 81

Л. Н. Степанова

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕРСОНАЛЬНОГО  
ИМИДЖА ПЕДАГОГА ..... 90

З. А. Александрова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОБИЛЬНЫХ  
ПРИЛОЖЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ  
МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗОВ..... 98

В. В. Моторин

ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ  
ЯЗЫКА РУТНОН В КАЧЕСТВЕ БАЗОВОГО ПРИ  
ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ  
ПРОГРАММИРОВАНИЮ ..... 108

И. А. Дудковская

ПРИМЕНЕНИЕ СРЕДСТВ КОГНИТИВНОЙ  
ВИЗУАЛИЗАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ  
ИНФОРМАТИКЕ ..... 116

О. М. Шерехова

ТВОРЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В  
ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК  
ОСНОВА РАЗВИТИЯ  
ДРУГОДОМИНАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ..... 125

П. С. Волощенко, Е. А. Колчанова

РАБОТА С ГРАФИЧЕСКИМИ МАТЕРИАЛАМИ  
КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ  
ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ УЧАЩИХСЯ  
..... 139

Ю. И. Ольховская

ПРИМЕНЕНИЕ КЛАСТЕРА ПРИ ИЗУЧЕНИИ  
СКАЗКИ-БЫЛИ М. М. ПРИШВИНА  
«КЛАДОВАЯ СОЛНЦА» ..... 153

Е. С. Береснев, О. А. Бакиева

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ  
КОМПОЗИЦИОННОГО ПОСТРОЕНИЯ В ХОДЕ  
ВЫПОЛНЕНИЯ ГРАФИЧЕСКОГО ПЕЙЗАЖА  
..... 161

## РУБРИКА

«Междисциплинарные вопросы современного  
специального и инклюзивного образования» ..... 170

И. А. Богодухова, И. Н. Зорюкова

УСПЕШНОСТЬ В РАБОТЕ С УЧЕБНИКОМ ПО  
РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ  
УЧЕБНОЙ ЗРЕЛОСТИ МЛАДШИХ  
ШКОЛЬНИКОВ ..... 170

## РУБРИКА

«Методология современного образования».....183

Н. П. Шаталова

К КОНЦЕПЦИИ О ФОРМИРОВАНИИ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ  
БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ. 183

С. Н. Лукаш, О. Н. Голубова

РОССИЙСКАЯ ЦИВИЛИЗАЦИОННАЯ  
ИДЕНТИЧНОСТЬ: ВЫЗОВЫ  
СОВРЕМЕННОСТИ МЕНЯЮТ ПАРАДИГМУ  
ОБРАЗОВАНИЯ..... 193

И. В. Ижденева

ОСОБЕННОСТИ КОГНИТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ  
ИНФОРМАТИКЕ, СТИМУЛИРУЮЩИЕ  
РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА  
..... 205

Н. П. Шаталова

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ В  
УСЛОВИЯХ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ  
ВУЗОВ В МАЛЫХ ГОРОДАХ СИБИРИ ..... 215

Е. А. Завершинская

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БЛОЧНО-МОДУЛЬНОЙ  
ТЕХНОЛОГИИ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ  
..... 223

В. А. Зуев

ХРИСТИАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В  
СТРУКТУРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ..... 231

Е. Д. Бурцева

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЫЯВЛЕНИЯ И  
ПОДДЕРЖКИ ОДАРЁННЫХ УЧАЩИХСЯ  
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ  
С ПРОФИЛЬНЫМ ОБУЧЕНИЕМ..... 244

## РУБРИКА

«Психолого-педагогическое сопровождение  
реализации ФГОС в системе образования».....255

В. Г. Петровская

ДЕНЕЖНОЕ ПОВЕДЕНИЕ В ЮНОШЕСТВЕ . 255

В. П. Мусина

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ  
ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА НА УРОКАХ  
ИСТОРИИ ..... 265

О. М. Шерехова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ  
ОСНОВАНИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДРАМА-  
ТЕХНОЛОГИЙ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ СО  
СТАРШЕКЛАССНИКАМИ..... 308

В. Г. Петровская

БУМАГОПЛАСТИКА И РАЗВИТИЕ  
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА..... 320

Е. В. Кузнецова

СПЕЦИФИКА ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ  
СФЕРЫ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОГО  
ПОДРОСТКА..... 336

О. И. Мезенцева  
ВОЗМОЖНОСТИ АРТ-ТЕРАПИИ В  
КОРРЕКЦИИ СИНДРОМА  
ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ  
ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОУ ..... 345

Е. В. Кузнецова  
ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
САМООПРЕДЕЛЕНИЯ  
СТАРШЕКЛАССНИКОВ, ПРОЖИВАЮЩИХ В  
УСЛОВИЯХ МАЛОГО ГОРОДА И  
МЕГАПОЛИСА..... 373

## РУБРИКА

«Заметки и мнения  
ученых».....**Ошибка! Закладка не  
определена.**

И. П. Пеев, И. Стефанов, Л. Паслиева.....**Ошибка!  
Закладка не определена.**

БОЛГАРИЯ ПОМНИТ И ЧТИТ ДЕЛА  
ИНОСТРАННЫХ ЗАЩИТНИКОВ  
БОЛГАРСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ  
НЕЗАВИСИМОСТИ**Ошибка! Закладка не  
определена.**

АВТОРАМ.....381

## **РУБРИКА**

### **«Интеграция образовательных подходов»**

---

**УДК811.11-112**

**Л234**

**Н. А. Лукьянова,**

*кандидат филологических наук, доцент кафедры  
филологии и методики обучения, Новосибирский  
государственный педагогический университет  
(Куйбышевский филиал), Куйбышев, Россия*

### **ОСОБЕННОСТИ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ**

Специфика использования цветописи в художественных произведениях разных жанров несёт не просто описательную функцию, но и обладает высокой смысловой и эмоциональной характеристиками, что создаёт определённое влияние на читателя. Интерес к исследованиям функций слов, обозначающих цвет не прекращается на протяжении долгого времени. Меняется мировоззрение, кругозор и опыт человека, меняется и его восприятие цвета. Данное исследование в очередной раз может обратить внимание читателей на цветопись, как на искусство слова.

В статье приведён анализ слов, обозначающих цвет в произведениях поэтического и прозаического плана. Рассмотрены стилистические функции, цветообозначающих

слов, их структура и содержание. Приведены примеры их использования в прозаических и поэтических текстах.

Материалы, приведенные в статье, будут интересны студентам-филологам и читателям.

Ключевые слова: цветопись, эпитет, метафора, символ, портретное описание, пейзаж.

Существующая система цветообозначения складывалась не одну сотню лет. В течение многих веков цветовые ощущения человека изменялись под воздействием окружающих природных и социальных условий. Эти ощущения менялись от простого восприятия цвета до художественного, несущего определенный смысл. Во многих культурах определённые цвета несут сакральные значения. Активное использование цветообозначений в различных сферах деятельности отражается на постоянном развитии языковых форм и расширением границ употребления.

С развитием литературы словарь цветообозначения значительно пополнился. В значительной степени это связано с эстетическими потребностями общества. Мы можем с уверенностью утверждать, что состав цветообозначений изменился и качественно, и количественно. Особенно это коснулось литературного творчества, благодаря которому в языке появились поэтические синонимы общеизвестных цветообозначений. Обладая наибольшей точностью и чуткостью самовыражения, художественные произведения, а в особенности лирическая поэзия нуждается в особых языковых средствах для создания необходимого образа. В этом случае на помощь приходит цветопись, как средство создания яркого, запоминающегося впечатления.

В современном английском языке количество языковых единиц, передающих цвет, его тона и оттенки, составляет более 500 единиц, представленных разными словообразовательными моделями.

Цветопись используется в произведениях любого жанра и является источником для создания художественных образов, которые позволяют ощущать и воспринимать содержание по-особому.

Как правило, авторы в своём творчестве для воспроизведения бытовых деталей, описании окружающего мира, природы используют цветообозначения в их прямом значении.

*e.g. W. Whitman «Song of Myself»  
«Leaving me baskets cover'd with white towels swelling  
the house with their plenty».*

*Sh. Anderson «The Egg»  
«He painted a sign on which he put his name in large red  
letters».*

Однако в художественных произведениях описываются не только явления окружающей действительности, но и впечатления, особенности восприятия, даются оценки. Для достижения более сильного эмоционального воздействия цветообозначения приобретают переносное, метафорическое значение. Так слова, обозначающие цвет, переходят в разряд стилистических приёмов: эпитетов, сравнений, метафор и символов.

Рассмотрим подробнее использование цветообозначений в английской поэзии и художественной прозе в качестве стилистических приёмов. К самым употребляемым стилистическим приёмам в художественной литературе в целом, а в поэзии в частности относится

эпитет. По своим семантическим характеристикам эпитеты, выраженные цветообозначающей лексикой, могут быть представлены словами, выражающими оттенки цвета. По своей морфологической структуре такие эпитеты чаще всего выражаются простыми и сложными прилагательными: *ivory, crimson, pearl; bottlegreen, canaryyellow, coffee-coloured, brickred*. Эпитеты, обозначающие цвет, широко используются английскими поэтами в своих произведениях.

*e.g. Willian Blake «The Sick Rose»  
«He found out thy bed  
Of crimson joy:  
And his dark secret love  
Does thy life destroy».*

Анализ употребления цветообозначений в поэтических текстах характеризует их как дополнительное, вспомогательное средство для внесения ярких красок в создание образности, красоты и выразительности художественной текста.

В прозаических же произведениях цветообозначающие эпитеты в большей мере усиливают стилистический эффект.

*e.g. O. Wilde  
«... and the Death leaped upon his red horse...».*

Следующим, и одним из наиболее часто употребляемых стилистических приёмов, является сравнение, где основой сравнения является цветовое обозначение. Такое сравнение используется в поэтических и прозаических произведениях довольно активно так как «одним из важнейших признаков удачного сравнения

является элемент неожиданности, новизны, оригинальности» [1, с. 102].

Условно такие сравнения можно разделить на две группы. К первому типу отнесем сравнения, которые состоят из предмета сравнения и его образа. Как правила сравнения этого типа поддерживаются связками, представленными союзами *as... as, like* и др.

*e.g. Oscar Wilde «The Young King»  
«He was black as ebony...».*

*F. Scott Fitzgerald  
«... in red and gold like new money ...».*

Ко второму типу можно отнести сравнения, выраженные моделями «*of colour*»: *of cream colour, caramel-coloured*.

Следующий, самый яркий стилистический приём, имеющий в своей основе цветообозначение – это метафора. Семантически метафора является сравнением различных образов одного понятия. В каждой культуре накоплен огромный опыт создания образов, к числу которых относятся и цветообозначение. У каждого народа имеется целый арсенал любимых цветов. И связано это в основном со средой обитания, условиями жизни. Цвету приписывается тайный смысл, порой кардинально противоположный в разных культурах. Рассуждая о ценностном смысле метафоры, Дж. Лакофф пишет: «Наиболее фундаментальные культурные ценности согласованы с метафорической структурой основных понятий данной культуры» [3, с. 40]. Яркие образы запечатлены в метафорическом отражении в языке и передают истинную лингвокультурологическую картину целого народа. Значения цвета могут, с одной стороны, передаваться при помощи не цветовой лексики

и раскрываться только в контексте, либо метафорический контекст может значительно расширить значение цветообозначения, с другой стороны.

Поэтические произведения характеризуются использованием обоих типов метафорического описания, играя исключительную роль в создании поэтического наследия.

*e.g. J. Eliot « T.S. »  
«Huge sea-wood fed with copper...  
Burned green and orange».*

*«...cheeks of cream and roses».*

В данном примере, для передачи цвета и его оттенков, поэты предпочитают при помощи метафоры обыгрывать основные цвета, которые несут непосредственное название цвета. Слова не цветового происхождения метафоризируясь в контексте художественного произведения создают живой и яркий образ, ощущение цвета.

Значительный интерес представляет метафора, выполняющая функцию символа. Через цвет с человеком говорит природа, и этот символический язык раскрывает реальность читателю. Язык цвета символичен. Известно, что каждый цвет в отдельности может вызывать разные ассоциации. Спектр ассоциаций различных цветов определяется не только индивидуальными особенностями читателя, но и тем этническим материалом, на котором он воспитан. Символика цветовых значений придает языку художественного текста неповторимое своеобразие, недосказанность, ассоциативные свойства. Использование цвета в тексте равносильно его зрительному восприятию. Так, на пример, цветообозначающие прилагательные *rosy*,

*blue* являясь образными при использовании в поэтических текстах, становятся символами чистоты, нежности, юности и романтики.

*e.g. J. Eliot « T.S. »*  
*«... we never opened into the rosy garden»*

Зелёный цвет используется в значении «неопытный», «молодой», «свежий».

*«Geen boy» , «a bit greenish»*  
*e.g. W. Blake « The garden of love»*  
*«... Where I used to play on the green».*

Большую роль цветообозначения играют при создании деталей портрета и служат дополнительным источником характеристики персонажа. Например, белый цвет, являясь олицетворением чистоты и красоты женщины, довольно часто используется в портретных описаниях: *White girl, Lily white hand, white girlhood* . Немаловажную роль цветовая лексика играет в пейзажных зарисовках.

*e.g. Grigson G.*  
*«... In a warm wind yellow-green*  
*Novel beech leaves move and way,*  
*Thin blue between»*

Цветообозначающая лексика выполняет множество стилистических функций, определяющих создание как целого поэтического произведения, так и его отдельных зарисовок. Присутствующие в тексте цветовые элементы могут употребляться в прямой и переносной номинации и выполнять определённые стилистические задачи. Анализ цветообозначений в художественных произведениях

показывает органическую связь цветовой и не цветовой лексики объединённых одной цветовой семьей в значении. Кроме того, цветообозначающая лексика проявляется в создании символов, что создаёт определенную экспрессию текста, отражает своеобразие культуры. Так, глубокая образность поэтического или прозаического текста объясняет частотность употребления цветообозначающей лексики цветового и не цветового происхождения.

### Литература

1. Головина Н. В. Характер сравнений в индивидуально-авторской картине мира М. Ю. Лермонтова (гендерный аспект) // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. № 11. С. 102-108.
2. Крылова М. Н. Типы смысловых связей между компонентами сравнительных конструкций в современном русском языке // Гуманитарные научные исследования. 2013. № 11. [Электронный ресурс] <http://human.snauka.ru/2013/11/4133> (дата обращения: 20.03.2020)
3. Лукьянова Н. А. Отражение культурных стереотипов во фразеологическом фонде английского языка // Проблемы качества подготовки специалиста в педагогическом вузе: материалы научно-практической конференции профессорско-преподавательского состава. Куйбышев, 2010. С. 61-64.
4. Постникова С. В. Сравнение как способ создания образности в художественной немецкой литературе // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2013. № 1-2. С. 238-240.
5. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980. 237 p.

УДК372.881

Г123

**Н. В. Гавенко,**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
филологии и методики обучения, Новосибирский  
государственный педагогический университет  
(Куйбышевский филиал), Куйбышев, Россия*

## **КОНТРОЛЬ КАК ОРГАНИЗУЮЩИЙ ФАКТОР ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Современная система образования предъявляет высокие требования к уровню подготовки обучающихся и ставит высокие задачи перед педагогами в плане организации процесса обучения. Качество обученности напрямую связано с качеством организации учебного процесса. Для успешного обучения, необходимо знать не только методику преподавания предмета, его структуру, специфику организацию процесса обучения, но и специфику организации контроля, направленную на достижение целей обучения.

В статье рассматриваются основные функции контроля. Особое внимание уделяется анализу организующей функции контроля при обучении чтению на занятиях по иностранному языку. Чтение рассматривается как средство обучения иностранному языку. Подробно изучаются виды и формы заданий для осуществления контроля на разных этапах обучения чтению.

Материалы, приведенные в статье, будут интересны учителям иностранных языков. Результаты исследования позволяют утверждать, что контроль при обучении иностранному языку в школьном образовании имеет не

только контролирующую и оценивающую функции, но и организационную, что способствует достижению высоких результатов обучения.

Ключевые слова: контролирующая деятельность, формы контролирующей деятельности, урок иностранного языка, обучение чтению

Процесс обучения его содержание и результаты главным образом определяются насколько системно и грамотно организован процесс контроля. Контроль является одним из самых важных компонентов учебного процесса, который обеспечивает решение проблем, связанных с повышением качества обучения. В зависимости от характера дисциплины различаются и формы контроля. Рассмотрим особенности организации контроля при обучении иностранному языку в школе.

Для решения целей обучения иностранному, прежде всего, необходимо выделить объекты контроля и отобрать наиболее надежные и эффективные формы его использования. Проблеме контроля и оценочной деятельности учащихся отводится значительное место в образовательном процессе, так как все знания, которые переданы учителем ученику, должны быть оценены. Контроль в обучении иностранному языку является одной из важных составляющих учебного процесса.

Под контролем понимается «определение уровня владения языком, достигнутого учащимися за определенный период обучения» [3, с. 295]. Основным критерием контроля является выявление уровня знаний учащихся, который должен соответствовать требованиям государственного образовательного стандарта.

При обучении разным видам речевой деятельности грамотно организованный контроль дает учителю

возможность правильно организовать учебное время, осуществлять проверку упражнений, увидеть практические достижения, как отдельного учащегося, так и класса в целом.

Одной из важных задач обучения иностранному языку является обучение чтению. Безусловно, чтение, являясь средством обучения иностранному языку, играет значимую воспитательную роль, развивает кругозор. «Без навыков чтения невозможно развитие остальных видов речевой деятельности, таких как говорение, аудирование и письмо. Бесспорным является тот факт, чтение является дополнительным ресурсом в процессе воспитания и всестороннего развития обучающихся» [2, с. 159].

Анализируя работы отечественных и зарубежных методистов в исследуемом направлении (Е. Н. Соловова, С. К. Фоломкина, А. Н. Щукин, Н. В. Щукин, В. А. Артемов, Н. Д. Гальскова, О. В. Гордиевских, Н. А. Горлова, И. А. Зимняя, А. М. Иванова, И. Ф. Комков, Е. А. Маслыко и др.), можно прийти к выводу о том, что проблема организации контроля работы с текстом является на сегодняшний день дискуссионной. На разных этапах обучения на уроках иностранного языка на первое место выдвигается формирование навыков обучающихся, что в свою очередь невозможно осуществить без оценки их деятельности, которая помогает реализовать функцию контроля.

Условия организации контроля обучения чтению в условиях современного образования должны соответствовать требованиям программ и условиям, предъявляемых к данному виду обучения на разных этапах.

Рассмотрим роль контролирующей деятельности при обучении чтению. При обучении чтению на начальной ступени важно развивать у обучающихся следующие умения, без которых невозможно осуществить дальнейшее

развитие навыков чтения на уроке иностранного языка. К развитию таких умений можно отнести: формирование техники чтения вслух и про себя, развитию у обучающихся умения читать тексты с извлечением основной информации, умения извлекать из текста необходимую информацию, при этом опуская второстепенную.

На начальной ступени важным является: овладение алфавитом, умение устанавливать звукобуквенный анализ, правильный графический образ слова и умение соотносить его со значением. Овладение основными правилами чтения, помогает обучающимся при чтении незнакомых слов, что облегчает понимание текста. С помощью правильно оформленной интонации и правильно поставленного ударения, обучающиеся могут понять смысл текста, выделяя наиболее значимую информацию, отделяя ее от второстепенной.

При обучении чтению на начальной ступени, учителю необходимо соблюдать ряд важных условий: в процессе обучения чтению обучающимся должны предлагаться тексты в соответствии с их возрастными особенностями, тексты должны представлять целостные произведения, обучающиеся должны иметь возможность в обмене информацией, полученной в процессе чтения, возможность выразить свое мнение, что способствует в свою очередь пониманию текста и вызовет у учащихся интерес.

Задания, направленные на контроль понимания, должны предоставлять возможность для выражения мыслей, интересов и чувств обучающихся. Организация контроля при обучении чтению на начальном этапе имеет большое значение для учителя. Контроль чтения направлен на определение уровня овладения учащимися лексическим, грамматическим и фонетическим материалом.

Контроль процесса чтения на начальной ступени помогает регулировать познавательную деятельность, функция контроля помогает преподавателю снимать трудности, возникающие в процессе обучения, который связаны с формированием навыков и умений чтения. На этом этапе обучения важную роль занимает правильно сформулированная и поставленная задача перед обучающимися. Правильно заданная установка, обеспечивает процесс понимания прочитанного и сосредотачивает внимание читающих на извлечении необходимой информации.

На начальном этапе обучения задания должны носить игровой, занимательный, а также творческий характер. Только при соблюдении данных условий они будут способствовать снятию у обучающихся трудностей и активизируют мыслительную деятельность.

Для контроля, прочитанного при обучении иностранному языку на данном этапе возможно использовать различные виды заданий, например, вопросно-ответные, логически-смысловые. На начальном этапе не рекомендуется использовать пересказ, так как обучающиеся имеют еще недостаточно сформированные произносительные и грамматические навыки, поэтому могут испытывать трудности в выражении собственных мыслей на иностранном языке.

Одним из самых эффективных средств контроля на данном этапе принято считать тест. Для проверки прочитанного наиболее приемлемые следующие виды заданий: задания на множественный выбор из предложенных вариантов, на установление соответствий. В качестве нетрадиционной формы контроля учителем используется рисунок, он поможет привлечь внимание, активизировать их мыслительную деятельность.

С помощью данного вида контроля проверяется уровень понимания прочитанного.

Организация контроля чтения на среднем этапе обучения также имеет свои особенности. В этот период обучения реализация навыков понимания прочитанного возможна лишь при условии определенных факторов. К ним можно отнести навыки и умения, которые были сформированы у обучающихся на начальном этапе: правила чтения, различные виды чтения и извлечения информации.

Чтобы учащиеся умели работать с текстом и понимать его основное содержание, на данной ступени обучения должны быть сформированы определенные умения и навыки работы с текстом, при этом учитель должен вести контроль усвоения навыков работы с текстом.

Для работы с текстом учитель должен тщательно подбирать тексты в соответствии с уровнем интеллектуального развития обучающихся, их интересами. В тоже время тексты должны быть адекватны учебной ситуации на уроке иностранного языка.

Обучающимся даже рекомендуется давать возможность выбора текстов для чтения. Виды контроля понимания, прочитанного варьируется в зависимости от типа чтения: ознакомительного или изучающего.

На средней ступени осуществляются контроль различных видов чтения, среди которых, ознакомительное, изучающее и просмотровое. При ознакомительном чтении на уроке применяются длинные тексты, но при этом легкие в своем языковом оформлении.

Ознакомительное чтение на первых порах осуществляется на уроке, для того чтобы обучающиеся смогли ознакомиться с содержанием текста, в дальнейшем чтение текста происходит дома, а в школе осуществляется лишь контроль прочитанного. Рекомендуется читать текст и в классе. Это дает возможность, с одной стороны,

контролировать способы чтения, с другой стороны, развить беглость, которое является специфическим при ознакомительном чтении. «При проведении ознакомительного чтения учитель должен наметить объекты контроля, т.е. выделить в тексте все факты, понимание которых обеспечивает понимание его содержания. Учитель выбирает форму контроля, которую он будет использовать при ознакомительном чтении, формулирует задания. Независимо от выбранной формы контроля, на уроке осуществляется понимание только выбранных заранее фактов. При этом виде чтения проверяется только понимание основного содержания» [1, с. 35].

Пересказ может выступать как контроль понимания, лишь при условии, что текст достаточно длинный, при этом от обучающихся следует требовать только воспроизведение основных фактов. После проверки основного содержания, учитель осуществляет проверку понимания на уровне смысла: учащиеся устанавливают идею текста и обязательно дают свою оценку прочитанному.

Следующим видом чтения является – изучающее чтение, для которого характерны небольшие тексты, как и при ознакомительном чтении, чтение текста осуществляется сначала на уроке, а затем дома. Работа на уроке представляет собой беглый просмотр, чтение заглавия, чтение первого и заключительного предложений с целью определения темы текста. В качестве способа контроля чаще всего используется перевод на родной язык. Это помогает учителю определить, с какими именно трудностями сталкиваются учащиеся. Части предложения, где обучающиеся допускают ошибки, анализируются.

Понимание при изучающем чтении осуществляется с помощью вопросов, верно или неверно, они должны охватывать в себе детали содержания текста.

При просмотрном чтении задания даются сразу же при первом обращении к тексту: определить, о чем текст, найти предложения, в которых говорится об основной информации, событиях. Выполнение данных видов заданий и является контролем понимания текста.

На старшей ступени обучения происходит совершенствования ранее полученных навыков и умений, а также их закрепление. На данной ступени у обучающихся сформированы умения работы с различными видами чтения, к которым относится ознакомительное, просмотровое, изучающее. При обучении чтению на старшем этапе контроль также играет немаловажную роль, он помогает выявить пробелы у обучающихся и скорректировать их. Он помогает установить соответствие между реальным уровнем сформированности у обучающихся определенных речевых, языковых и социокультурных компетенций.

В результате работы на старшей ступени, учитель получает информацию о качестве проделанной работы, об эффективности тех или иных приемов и методов обучения. При организации контроля на старшем этапе учителю необходимо помнить о необходимых формах контроля и его организации.

В качестве проверки сформированности навыков работы с текстом может выступать пересказ на основе прочитанного текста, что позволяет выявить, на сколько у обучающихся сформировано умение работы с текстом на старшей ступени.

За основу контроля учитель может также взять текст, после прочтения, которого обучающиеся должны будут выполнить задания на множественный выбор, что выявляет навыки работы при поисковом виде чтения. Если в процессе осуществления проверки навыков выявляются ошибки, то преподаватель может задать уточняющие вопросы, которые

в свою очередь помогут выявить, является ли совершенная ошибка причиной недопонимания или она заключается в недостатке автоматизации навыка чтения.

Осуществление контроля является обязательным этапом учебной деятельности. Успешность обучения чтению, как и любому виду речевой деятельности, определяется наличием эффективных способов контроля.

В качестве контроля на данном этапе выступает тестирование. Тестовые задания помогают активизировать мыслительную деятельность обучающихся, так как содержит в себе проблемные, мыслительные, познавательные, речепродуктивные задачи.

Тесты помогают проявить интерес обучающихся к иностранному языку, так как содержат наглядную иллюстрацию достижения каждого обучающегося.

Данный вид является удобным в том, что обеспечивает возможность каждому обучающемуся при работе с текстом выполнять работу в подходящем для него темпе, а также выполнять задания в том порядке, который будет удобен для него. Для контроля понимания художественных текстов в методике принято использовать тесты в следующих разновидностях:

- тесты на выбор правильного ответа из предложенных;
- тесты на вычеркивание лишнего слова;
- тесты на группировку фактов.
- Данные тесты ориентированы на чтение с полным пониманием. Следующие виды тестов направлены на изучающее чтение:
- тесты на понимание структуры текста;
- тесты, направленный на контроль логической информации;
- тесты направленные на понимание информации.

Тесты должны не только контролировать правильность, полноту и глубину прочитанного, но они также должны обучать работе с различными видами чтения.

В заключении отметим, что правильно организованный контроль на разных ступенях обучения помогает выявить успехи и неудачи отдельных обучающихся. Контроль предоставляет возможность правильно спланировать урок, разработать наиболее эффективные упражнения. При осуществлении контроля учителю рекомендуется формулировать задание в соответствии с коммуникативной задачей, что в свою очередь помогает обучающимся сконцентрировать свое внимание на поставленной перед ними задачей.

### **Литература**

1. Гордиевских О. В. Организация обучения чтению со словарем. Иностранные языки в школе. 1996. № 1. С. 33-40.
2. Лукьянова Н. А. Роль чтения как вида речевой деятельности при обучении иностранным языкам // Конструктивные педагогические заметки. 2020, № 8 Т. 2. С. 157-165.
3. Щукин А. Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. Учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. М.: Наука, 2011. 454 с.

**УДК375.5**

**3134**

**Е. А. Завершинская,**  
*кандидат филологических наук, доцент кафедры  
филологии и методики обучения, Новосибирский  
государственный педагогический университет  
(Куйбышевский филиал), Куйбышев, Россия*

## **ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОБЛЕМНОГО АНАЛИЗА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ**

Современное общество нуждается в личности, способной самостоятельно принимать конструктивные решения. Особую роль в этом процессе играет литература. Она формирует индивида, способного решать творческие задачи, нацеленного на успех, как в профессиональной деятельности, так и в личной жизни. Через уроки литературы формируется система нравственных и эстетических ценностей. Однако сложившаяся система традиционного обучения, которая основывается на объяснительно-иллюстративных методах обучения не может полностью решить проблему становления самостоятельной творческой личности. Требовались новые подходы и приемы обучения, которые бы решили данную проблему.

В статье рассматривается вопрос об особенностях применения проблемного анализа в рамках школьного литературного образования. Сложившаяся традиционная система образования не укладывается в требования, предъявляемые к новой модели личности. Использование данного вида анализа позволяет формировать не только предметные, но и личностные и метапредметные компетенции. Проблемный анализ позволяет по-новому прочитать тексты, предлагаемые школьной программой. Материалы статьи могут быть интересны учителям русского языка и литературы.

Ключевые слова: методика обучения литературы, литературное образование, проблемный анализ.

Современное образование переживает эпоху реформ, что свидетельствует о давно назревшей необходимости перемен, особенно в области литературного образования [1]. Потеря современными школьниками навыка смыслового чтения требует незамедлительного решения. Современные школьники, умеющие складывать буквы, но не понимающие смысла написанного, проигрывают на всех уроках, где требуется работа с текстом [3]. Одним из возможных вариантов, по мнению Н. П. Шаталовой, может быть конструктивное обучение школьников [5; 6]. «Человек с развитым конструктивным мышлением способен предпринимать конкретные конструктивные действия, рассчитанные либо изменить ситуацию нужным образом, чтобы решить возникшую проблему, либо в имеющейся ситуации найти положительное применение для нейтрализации проблемы», - подчёркивает исследователь [6, с. 137].

Современное общество нуждается в личности, способной самостоятельно принимать конструктивные решения. Особую роль в этом процессе играет литература. Она формирует индивида, способного решать творческие задачи, нацеленного на успех, как в профессиональной деятельности, так и в личной жизни. Через уроки литературы формируется система нравственных и эстетических ценностей. Однако сложившаяся система традиционного обучения, которая основывается на объяснительно-иллюстративных методах обучения не может полностью решить проблему становления самостоятельной творческой личности. Требовались новые подходы и приемы обучения, которые бы решили данную проблему. Недовольство существующей системой литературного образования также имело место быть и в методике преподавания литературы на последнем этапе ее развития. Главенствующей проблемой стал анализ

литературного произведения. По данной проблеме был выпущен ряд методических работ, где критикуется сложившаяся практика школьного анализа, которая не отвечает дидактическим целям литературы, вследствие такого школьного анализа литературное произведение усваивается обучающимися либо поверхностно, либо не усваивается вообще, школьники не заинтересованы в анализе и не видят его необходимости. Поэтому методика школьного анализа нуждалась в новых методах и приемах анализа литературного произведения. Результатом этих поисков явился проблемный путь анализа художественного произведения.

Вопрос, изучающий роль проблемного анализа является актуальным так же потому, что существует необходимость высокой подготовки выпускников школ к дальнейшей жизни и успешной аттестации за курс средней школы: в ЕГЭ по русскому языку и литературе есть задание на формулировку грамотного развернутого ответа, что оказывается особенно сложным для большинства обучающихся. Это еще один аргумент в пользу активного применения проблемного анализа на уроках литературы.

Анализ в своем первоначальном значении означает один из возможных путей познания вещей и явлений, это такой путь, при котором происходит разложение исследуемого явления на составные части или мысленное расчленение его. Однако в ситуации применения данного понятия к литературному произведению нужно помнить о том, что любой текст обладает обязательным качеством цельности, а это в свою очередь предполагает, что любой анализ сам по себе должен также этим качеством обладать, то есть быть целостным. Здесь действует *главный принцип* анализа произведения: частное – исходный материал, целое – конечная цель работы с текстом.

Сейчас в методике школьного анализа сосуществуют большое количество видов анализа литературного произведения: целостный, пообразный, сюжетно-композиционный, идейно-тематический, «вслед за автором», проблемно-тематический и мн. др. Каждый из видов анализа обладает своей спецификой, что в дальнейшем определяет целесообразность условий их применения. В целом анализ художественного произведения имеет специфические свойства, несколько схожие с характерными особенностями проблемного обучения. Анализ так же, как и проблемное учение является творческим процессом, требующим большой умственной и самостоятельной поисковой деятельности.

Признаки, характерные для проблемных ситуаций, создаваемых на уроке при проблемном обучении идентичны характеру действий при анализе литературного произведения. В первом случае, ориентиром для разрешения проблемных ситуаций является собственная познавательная и исследовательская деятельность учащегося, во втором – ученик разбирает произведение, усваивает материал, опираясь на читательское восприятие, накопленные знания. Вопросы при проблемных ситуациях в технологии проблемного обучения должны быть значимыми для учащихся, то есть вызывать интерес, мотивировать их к разрешению ситуации. Целостный анализ художественного произведения происходит также при условии заинтересованности школьника, в процессе сопереживания и сотворчества.

Еще одной чертой, отождествляющей рассматриваемые нами пути изучения, является тот факт, что в обоих случаях целостность освоения учебного материала (художественного произведения) базируется на доказательстве, умении отстаивать свою точку зрения. В заключение нашего рассуждения об общих чертах

методик анализа литературного произведения и проблемного обучения, стоит заметить, что они преследуют близкие цели. Конечным результатом анализа художественного произведения является глубинное восприятие литературного материала, постижение художественных мыслей автора. Проблемное обучение видит своей целью формирование умений и навыков, прочное и глубокое усвоение знаний. Что в первом, что во втором моментах, обучающийся, путем активной умственной деятельности получает неведомые ему ранее знания, качественно усваивает учебный материал.

Итак, мы одновременно раскрыли специфику анализа художественного произведения и отметили общие черты анализа и проблемного обучения. В ряде работ, освещающих нашу проблему, прежде чем раскрыть сущность проблемного пути анализа художественного произведения, рассматриваются такие понятия, как проблемные ситуации и проблемное учение. Тот факт, что проблемный анализ основывается на тех же принципах и понятиях, что и система проблемного обучения дает нам право думать, что проблемный анализ художественного произведения и является способом реализации технологии проблемного обучения на уроках литературы. Итак, рассмотрим данный вопрос подробно.

В методике и практике преподавания литературы были предпосылки пути проблемного разбора художественного произведения. Еще в советской школе использовался путь анализа, подобный проблемному разбору. Он заключался в том, что весь художественный материал группировался вокруг центральных тем или проблем текста, однако в отличие от проблемного, такой вид анализа нельзя назвать самостоятельным путем, так как в нем не оправдана и не мотивирована последовательность постановки и решения проблем. Методист М. А. Рыбникова

отмечает результативность изучения художественного произведения путем проблемного анализа. Она считает, что «перспективный вопрос, требующий большой умственной и исследовательской деятельности учащихся, превращает беседы в живой и интересный спор, итогом чего является всесторонний разбор произведения» [2, с. 232].

Вопрос, предопределяющий процесс изучения иначе называют перспективным вопросом (узловым). Методика перспективного вопроса обладает рядом преимуществ:

- ученики видят трудности при разрешении проблемных ситуаций, которые не могут решить сразу, что вызывает у них желание преодолеть «препятствия»;
- процесс анализирования целеустремленный, задействованы только отдельные звенья произведения, важные для решения вопроса;
- отсутствует дробность анализа, подчеркивается взаимосвязь художественных элементов произведения.

Найти перспективный вопрос анализа и частные, подчиненные ему проблемные вопросы уроков помогает изучение читательского восприятия школьников [4, с. 120]. Получение знаний путем решения проблемных ситуаций способствует прочности и глубине знаний, формированию убеждений. Это обстоятельство является отличительным свойством проблемного анализа произведения. Наличие невязанных друг с другом проблемных ситуаций на уроках с применением других путей анализа произведения не дает такого результата. Важнейшим условием для изучения произведения путем проблемного анализа является условие глубочайшего переживания. При отсутствии этого чувства у учащихся, применение проблемного разбора не может быть осуществлено, так как не будет заинтересованности школьников в решении проблемных вопросов, контакт читателя с учеником не будет совершен.

Таким образом, сущность проблемного пути анализа художественного произведения требует определенного уровня системы знаний, умений и навыков. Своеобразие мышления и сознания старшеклассников, уровень их умственных способностей, стремление к самостоятельной оценке всего окружающего – все эти качества обучающихся характеризуют уровень их литературного развития, как наиболее благоприятный для полноценной реализации данного пути школьного анализа во всей его специфике.

В свою очередь, проблемный анализ художественного произведения плодотворно влияет на дальнейшее формирование личности школьника, на его мировоззрение. Главным условием правильного формирования мировоззрения школьника является усвоение системы научных понятий. Методы обучения, в которых ученик «заучивает» знания или получают их от учителя в готовом виде, не влияют на развитие сознания школьника, не задействуют его умственный потенциал. В этих ситуациях, процесс становления понятий остается нераскрытым для школьников. Они лишь верят «на слово» учителю. Сущность проблемного пути анализа художественного произведения требует определенного уровня компетенций. Своеобразие мышления и сознания старшеклассников, уровень их умственных способностей, стремление к самостоятельной оценке всего окружающего – все эти качества учащихся характеризуют уровень их литературного развития, как наиболее благоприятный для полноценной реализации данного пути школьного анализа во всей его специфике. В свою очередь, проблемный анализ художественного произведения плодотворно влияет на дальнейшее формирование личности школьника, на его мировоззрение.

## **Литература**

1. Лукьянова Н. А. Роль чтения как вида речевой деятельности при обучении иностранным языкам. Конструктивные педагогические заметки. 2020. Т. 1. № 8 (13). С. 157-165.
2. Маранцман В. Г. Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников. Ленинград: Совком, 1974. 176 с.
3. Махмутов М. И. Теория и практика проблемного обучения. Казань: Таткнигоиздат, 1972. 551 с.
4. Ольховская Ю. И. Современные подходы к анализу художественного текста. // Психолого-педагогическое образование в современных условиях Электронный сборник статей по материалам VI Всероссийской научно-практической конференции. Куйбышевский филиал Новосибирского государственного педагогического университета. 2019. С. 72-76.
5. Шаталова Н. П. Конструктивная среда самообразования в педагогическом вузе. Мир науки, культуры, образования. 2015. № 6 (55). С. 137-140.
6. Шаталова Н. П. Понятийный аппарат теории конструктивного образования // Мир науки. 2017, Т. 5, № 4 <http://mir-nauki.com/PDF/21PDMN417.pdf>.

**УДК513**

**В235, Б193**

**И. А. Ващенко<sup>1</sup>, О. А. Бакиева<sup>2</sup>,**

**<sup>1</sup>студентка 4 курса (направление подготовки «Изобразительное искусство», профиль: «Педагогическое образование»); <sup>2</sup>научный руководитель, кандидат педагогических наук, доцент кафедры изобразительного искусства, Тюменский государственный университет. Институт психологии и педагогики, Тюмень, Россия**

## **КОМПОЗИЦИОННЫЕ ПРИЕМЫ В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА СРЕДСТВАМИ ЛИНОГРАВИЮРЫ**

В статье автор рассматривает линогравюру как средство, которая раскрывает линию, штрих, пятно, богатство форм и движений, разных композиционных приемов, что приводит к освоению мира, к умению создавать художественный образ. Процесс освоения мира и передачу визуальной информации, которые необходимы для становления гармоничной творческой личности, способной решать нестандартные задачи, все больше интересует ученых разных специальностей. В статье автор уделяет внимание возможностям использования композиционных приемов в создании художественного образа учащимися в произведении средствами линогравюры, которые необходимы для решения проблемы умений создавать художественный образ. А так же на примерах таких художников как: И. А. Соколов, Б. М. Кустодиев, Н. А. Шевердяев анализирует композиционные приемы и средства линогравюры.

Ключевые слова: художественный образ, линогравюра, умение создавать художественный образ, композиционные приемы.

В современном обществе на фоне развития цифровых технологий, созданий виртуальных пространств, происходят изменения в образовании, которые приводят к искажению восприятия действительности у подрастающего поколения. Все это негативно влияет на процесс освоения мира и передачу визуальной информации, которые необходимы для становления

гармоничной творческой личности, способной решать нестандартные задачи.

Известно, что освоению мира и передаче визуальной информации во многом способствует художественная деятельность, умения создавать художественный образ. И это проблема не нова. Ею занимались ученые разных специальностей; философы, психологи, художники, искусствоведы.

Так, например, Аристотель в своей теории отмечал, что образ – это некое взаимоотношение реальных предметов, по которым мы создаем «копии» [1, с. 17]. А Немецкий философ Гегель утверждал, что с помощью искусства можно передавать идею, в форме чувственного существования [5, с. 643].

В работах крупнейшего психолога М. С. Кагана отмечается, что главной формой отражения отношений являются эмоции [9, с. 175]. С помощью понятий, суждений и умозаключений фиксируется знак и общий характер отношения в виде наглядных и емких образов. При восприятии, через нас проходят токи художественного образа. Моисей Самойлович говорил, что главным условием таланта и полноценности художника является способность создавать образы и его работа является процессом диалога с окружающим миром и воображаемым зрителем, а зрителя с автором произведения является проблемой, которая актуальна и в современное время.

В основе процесса создания творческой композиции лежит способность автора передавать свою идею, замысел выразительными средствами искусства трансформируя их в художественный образ, способный вызывать эмоциональный отклик у зрителя.

Умение создавать художественный образ – это последовательная деятельность, этап овладения новым способом, который основан на выявлении, выделении

и подчеркивании художественными приемами, которые раскрывают художественно-эстетическую, нравственно-общественную значимую сущность используемые в процессе создания творческой композиции.

Для начала рассмотрим, что такое композиция. Под композицией понимается процесс соединения целого из частей, подчиняющий элементы друг другу и замыслу художника. Прежде всего, это единство содержания и формы, которое поднимает ценность произведения в целом. Целостность как явление, объединяющее элементы, части в единое целое, проявляется и выступает как диалектический закон, обладает сложной внутренней структурой, которая также отражает качественное своеобразие частей, обусловленное присущими им специфическими закономерностями и свойствами. Главная черта закона целостности – неделимость частей изображения. Закон целостности является главным условием построения гармоничной композиции, а значит выделение композиционного центра.

Так же в композиции большую роль играет форма композиции: квадрат – это устойчивая, законченная форма, что говорит о статике композиции. Вытянутый квадрат – прямоугольник, по горизонтали, вызывает ощущение стабильности, покоя, основательности, а вдоль вертикали, создаёт ощущение лёгкости, воздушности; треугольник – раскрывает собой активное движение вверх или вниз, динамичность и несет в себе устремленность в зависимости от положения, которая может быть устойчивой и не стабильной; круг – форма, которая выражает идею природы, земли, жизни и счастья.

«Амёба» – это форма, которая может иметь расплывчатую, расплюснутую, загнутую, необычную для восприятия форму. Обычно такая форма вызывает неустойчивые, переменчивые и слабые образы.

И так, с помощью различной формы можно создать самые разнообразные образы, при этом правильно используя средства композиции. Рассмотрим некоторые средства композиции:

- симметрия и асимметрия – два противоположенных по смыслу определения, которые дают множество произведений с гармоничным сосуществованием и статики, и динамики; симметрия обозначает зеркальное отображение части предмета, она необходима при построении таких предметов как: кувшин, кружка, чайник, тарелка;
- ритм – чередование каких-либо элементов, которые имеют определенную последовательность и частоту;
- равновесие – это состояние формы, при котором все элементы сбалансированы между собой и находится в устойчивом положении;
- контраст – это отличие характеристик объекта, противопоставление высокого и низкого, линий и пятен, тёмного и светлого, формы, размера, цвета;
- нюанс – противоположность контрасту, соотношение элементов композиции, при котором слабо проявляются различия, например: небольшое изменение формы, изменение определённого тона или небольшое изменение размера одного из элементов.

Таким образом, проанализировав средства композиции можно вспомнить о трех важных законах композиции, соблюдение которых можно проследить в различных по времени создания произведениях:

- закон целого;
- закон главного в целом;
- закон равновесия.

Общеизвестные законы проявляются во всех произведениях, выполненных когда-либо человеком,

благодаря чему произведение может выражать творческую мысль, содержание которой находит выражение через подчинение элементов композиции главному, некоему центру.

Изучение печатной графики на занятиях способствует осознанию взаимосвязи между разными видами искусства и гармоничному восприятию действительности у подрастающего поколения. Например, невозможно выполнить линогравюру без участия других дисциплин: композиции, рисунка и живописи, которые являющихся основами художественного образования. Таким образом, при создании линогравюры, отличающаяся контрастностью, экспрессивностью, лаконичностью, используя выразительные средства линию, штрих, пятно, богатство форм и движений, разных композиционных приемов, возможно, развивать умение создавать художественный образ.

Прежде чем приступить к практике выполнения художественного образа в линогравюре, необходимо изучить творчество художников, работающих в данной технике.

Так, например, в данной технике известно произведение художника Соколова Ильи Алексеевича «Примерка платья». Художник использует в своей композиции форму вытянутого прямоугольника, что создаёт статичную и легкую композицию. Так же он использует в своей композиции диагональ, и то, в каком расположении фигуры, поддерживается освещенной шторой данный прямоугольник. Илья Алексеевич использует штрих в различном направлении, по форме данных предметов. Мы можем увидеть, что линии штриха так же имеют различную длину и толщину.

Линия, которая находится ближе к нам толще, та, что вдали от нас имеет легкую линию. Именно за счет этого

художник создает пространство. Необходимо обратить внимание на то, как художник создает платье девушки, более условно пятном, и подчеркивает линиями руки, с помощью которых мы узнаем силуэт этой девушки.

Таким образом, рассмотрев различные детали: линии, штрих на полу, пятна света и тени, узор на окне, понимаем, что художник использует для создания произведения такие композиционные приемы как: форму прямоугольника, диагональ, линию и штрих, пятно и силуэт.

Рассмотрим другое произведение известного художника Бориса Михайловича Кустодиева «Под милашкину гармошку». Композиция выстроена в форме круга, и поддерживается дугой в облаках. Выше мы рассматривали, что форма круга выражает идею природы, и в данном произведении художник показывает фигуру девушки, как она хороша и на заднем плане мы видим природу. Поэтому произведение отражает «жизнь» и «счастье» девушки. Так же можем наблюдать, что фигура девушки более светлая, так художник выделяет композиционный центр, так же она более проработана, что является главным условием в любой многофигурной композиции. Мы видим, что картина наполнена больше темным это главное в линогравюре, и так художник распределяет пространство среды и композиции.

Борис Михайлович использует прерывистые, резкие, плавные, тонкие и толстые линии, а также уделяет внимание пятну, которое старается удержать не высветляя, а также использует орнамент в виде узора на палантине и платье девушки, что указывает нам на декоративность и стилизацию работы. В данном произведении художник грамотно распределяет световые отношения, и не забывает о контрасте фигур на первом плане и фигур на заднем плане, а также контраст светлого и темного пятна.

Таким образом, художник выделяет главное в своей картине с помощью линий, штриха и пятна, а также применяет стилизацию и форму круга, что является самым главным в построении композиции.

Рассмотрим произведение Шевердяева Николая Алексеевича «Революция 1905 год». В своем произведении Николай Алексеевич использует форму амебы для создания композиции, мы видим, что он выделяет на передний план светлые участки картины, а на заднем плане более темное решение пространства. Мы можем предположить, что он работает знаком; знак – силуэт человека, забора, облака, дома.

Художник решает пространство условно, но мы можем узнавать дома, улицу и толпу. Необходимо обратить внимание на то, как художник создает обобщенно фигуру человека, он выражает их силуэтом.

Рассмотрев картину, можем сказать, что художник использует штрих в различных направлениях, он учитывает направление перспективы и тем самым создает линии по направлению домов, штрих в небе по направлению к земле, что создает ощущение дождливого дня.

И так главное в данной работе это создание пространства с помощью светлого и темного пятна в равной степени, а также целостность всей работы и применение средств линогравюры: линий, штриха и пятна.

Таким образом, мы рассмотрели композиционные приемы на примерах таких художников как: И. А. Соколов, Б. М. Кустодиев, Н. А. Шевердяев и пришли к выводу, что главными в процессе создания художественного образа в линогравюре являются композиционные приемы, которые включают в себя разнообразные технические приемы и методы.

При этом изучая данный вид творчества необходимо учитывать следующие отличительные черты

художественного метода: более легкая работа с цветом, податливость материала резцу, декоративность изображения, штрих изображения более гладкий, чистый, плавный, штрих более широкий, закругленный на концах, но при этом имеющий жесткие границы. Некоторую ограниченность техники, проявляющийся резкий контраст художники стараются разнообразить новыми приемами параллельной, перекрестной штриховки, нанесением пятен.

Материал линогравюры разнообразен, но в повседневной жизни основой является бумажный лист. Главную роль в линогравюре играют цвет и фактура бумаги, которая может создать невероятные образы и текстуру изображения. Необходимые инструменты: линолеум, в основном используют полотна толщиной 2,5-5 мм; резцы для вырезки мелких элементов, продольные и угловые стамески – для крупных; типографические краски, иногда заменяют маслом; вальцмассный валик; калька.

В работе по созданию художественного образа в линогравюре необходимо учитывать выразительные средства. Так, например, линию используют по наклону и длине. Задача линии в определении границы формы, объединении и связывании изобразительных элементов. Линии, которые имеют короткую длину и перекрывают первый слой других линий, называются штрихами. С помощью штриха можно сформировать пятна и фактуры. Штрих, может иметь слабый или резкий тон, так же иметь свободный характер. Он выполняет функцию передачи пространства и формы, поэтому процесс создания линогравюры, не возможен без знания линейной и воздушной перспективы.

При создании эскизов, необходимо учитывать технику исполнения линогравюры мы должны знать, что изображение не может иметь градиентный переход, обводку, так как изображение имеет только 2 цвета.

Первый этап работы в линогравюре это выполнение эскизов и построение композиции. После создания эскиза художник переносит изображение на нужный ему формат линолеума, при этом можно воспользоваться калькой.

Далее художник вырезает на линолеумом полотно изображение и наносит краску, определенное количество пигмента раскатывается по поверхности материала вальцовым валиком, а после можно приступать к эстампу отпечатка на станке. Необходимо взять полотно линолеума, а сверху положить чистый лист бумаги, так же нужно смотреть, что бы он лег равно и не замарал края белого листа.

Выводы:

- в ходе анализа произведений художников, работающих в технике линогравюры, были выделены следующие композиционные приемы: форма, равновесие элементов композиции и выделение композиционного центра;
- средствами композиции являются: композиционный центр, равновесие, ритм, контраст, свет, тень, динамика и статика, симметрия и асимметрия, открытость и замкнутость, целостность, пространство, декоративность;
- выразительные средства линогравюры: линия, штрих, пятно, фактура, в которой переплетаются элементы композиции (выполнение эскизов), рисунка (построение и тональность) и живописи, если линогравюра цветная.

Таким образом, в ходе исследования нами раскрыты возможности использования вышеперечисленных композиционных приемов, средств в создании художественного образа в произведении средствами линогравюры, обладающей способностью эстетически воздействовать на восприятие действительности, которые необходимы для становления гармоничной творческой личности, способной решать нестандартные задачи.

## Литература

1. Аксенов Г. П., Лебедев В. А. Техники гравюры: учебное пособие. Оренбург: ОГУ, 2012. 137 с.
2. Аристотель. Поэтика. Об искусстве поэзии / под ред., пер. и коммент. Ф. А. Петровского М.: Государственное издательство художественной литературы, 1957. 184 с.
3. Беда Г. В. Основы изобразительной грамоты. М.: Просвещение, 1989. 192 с.
4. Белокурова С. П. Словарь литературоведческих терминов. СПб.: Паритет, 2006. 314 с.
5. Гачев Г. Образ в русской художественной культуре. М.: Наука, 1981. С.45-54.
6. Гегель Г. В. Эстетика. М.: Искусство, 1968. 667 с.
7. Голубева О. Л. Основы композиции. М.: Изобразительное искусство, 2001. 120 с.
8. Каган М.С. Философия культуры. Становление и развитие. Учебное пособие /под редакцией М. С. Кагана / М. С. Каган [и др.]. СПб.: Лань, 1996. 415 с.
9. Павлов И. Н. Техника гравюры, на дереве и линолеуме. М.: Искусство, 1952. 100 с.
10. Пронина Н. К. Особенности построения художественного образа как основы композиционной целостности изображения. Омск: ОГПУ, 2015. № 4. С. 84-88.
11. Основы композиции. Учебное пособие. [Интернет ресурс] <http://files.lib.sfu-kras.ru/ebibl/umkd/umk/redko/urosob.pdf> (дата обращения: 15.12.2019).

**УДК375.5**  
**О567**

**Ю. И. Ольховская,**

*кандидат филологических наук, доцент кафедры  
филологии и методики обучения, Новосибирский  
государственный педагогический университет  
(Куйбышевский филиал), Куйбышев, Россия*

## **ЦЕЛОСТНЫЙ АНАЛИЗ РОМАНА М. А. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА» В ШКОЛЕ**

В современном школьном литературном образовании выделяют, как правило, целостный, образный и проблемно-тематический виды анализа. Одним из самых сложных видов является целостный, или комплексный, так как предполагает анализ художественного произведения на всех уровнях организации текста: жанровом, идейно-художественном, образном, проблемном, стилистическом.

Обучение целостному анализу художественного текста также способствует формированию коммуникативной компетенции, так как происходит процесс речевого развития, развития интеллектуальной и эмоциональной сферы обучающегося.

В статье рассматривается использование целостного анализа в школьном обучении на примере романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита». Целостный, или комплексный, анализ текста художественного произведения способствует формированию коммуникативной компетенции, так как происходит процесс речевого развития, развития интеллектуальной и эмоциональной сферы обучающегося, а также развивает умение понимать текст художественного произведения в единстве формы и содержания, умение анализировать и интерпретировать литературное произведение как художественное целое в его историко-литературной обусловленности с использованием теоретико-литературных знаний.

Ключевые слова: русская литература, целостный анализ художественного текста, Булгаков, «Мастер и Маргарита».

Изучение литературы как учебного предмета в школе направлено на формирование умения понимать текст художественного произведения в единстве формы и содержания, умения анализировать и интерпретировать литературное произведение как художественное целое в его историко-литературной обусловленности с использованием теоретико-литературных знаний. Таким образом, умение анализировать художественное произведение является одним из главных.

В современном школьном литературном образовании выделяют, как правило, целостный, образный и проблемно-тематический виды анализа. Одним из самых сложных видов является целостный, или комплексный, так как предполагает анализ художественного произведения на всех уровнях организации текста: жанровом, идейно-художественном, образном, проблемном, стилистическом. Представление о тексте как о некоем художественно-эстетическом целом, в котором все элементы взаимосвязаны и взаимообусловлены, является важнейшим условием филологического анализа художественного текста [2; 3].

Обучение целостному анализу художественного текста также способствует формированию коммуникативной компетенции, так как происходит процесс речевого развития, развития интеллектуальной и эмоциональной сферы обучающегося. Произведением, дающим богатый материал для аналитической деятельности школьника, является роман М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита».

Работа над целостным анализом художественного произведения, как правило, начинается с определения главной мысли автора.

Например, можно использовать отрывок, в котором описывается сон Маргариты. Как известно, главную роль в интерпретации снов играют символы. В них же заключена определённая культурная информация. Кроме того, авторский замысел чаще всего раскрывают всевозможные разновидности противопоставления – антитезы, контрасты, параллелизмы, оксюмороны и парадоксы. Во сне Маргариты Николаевны используются такие символы, как грачи («верные друзья»; важная деталь – беззвучные грачи, т.е. ничего дурного не предвещающие); мост («межличностные отношения»; кривой или изогнутый – очень сложные); речка («неожиданная радость»); осина («предательство», «нечистая сила»); баня («очищение», «обновление»); любимый человек («скорая встреча»); кочки («потрясение, шок»). Сама Маргарита Николаевна трактует сон положительно: мастер жив, и она встретится с ним. Сон, действительно, предвещает описание встречи с мастером, перед которой Маргарите предстоят суровые испытания, как видно из её сна, в «адском месте для живого человека». Итак, комплекс символов и противопоставлений текста помогает раскрыть позицию автора: верная, вечная любовь – соединение, несмотря ни на что. Принося себя в жертву, любящее сердце может рассчитывать на помощь противоположных, но союзнических сил добра и зла, света и тьмы.

В процессе изучения романа «Мастер и Маргарита» комментарий к историческому контексту и культурному подтексту поможет раскрыть содержание такого важного образа произведения, как Понтий Пилат. Например, можно провести сравнительно-сопоставительный анализ булгаковского романа и картины Н. Ге «Что есть истина?».

В обоих произведениях запечатлён один и тот же эпизод, в котором Понтий Пилат спрашивает Иисуса Христа: «Что есть истина?». Только Булгаков-прозаик имеет возможность дописать продолжение этого эпизода, сохраняя при этом главную оппозицию Евангелия: Пилат и смерть.

В библейской интерпретации прокуратор хотел избежать смерти Христа, в булгаковской, напротив, Христос дарует своему мучителю освобождение от боли и смерти. На картине художника основным приёмом так же является контраст: Пилат ярко освещён солнцем и богатой одеждой – Христос стоит в тени и в грязном рубище. «Что есть истина?» – противопоставление света и тьмы, в котором не всегда светлое является таковым по сути, а тёмное – беспросветным, неправильным, ошибочным и греховным. Мысль художника близка к замыслу писателя: без тёмного начала немислим свет. Мастер в своём романе о Пилате делает следующий шаг, изображая героя главной жертвой произошедших событий. Понтий Пилат мстит за Христа, фактически приказывая своему подчинённому убить Иуду. Больше всего на свете он мечтает о свободе, которую обретает только в конце романа по воле того, с которым беседовал об истине. Итак, историко-культурный комментарий к событиям романа позволяет сравнить сюжет произведения и библейскую историю, а также проследить эволюцию образа Понтия Пилата.

Проблемный анализ художественного произведения («образ – тема – проблема» как стратегия личностной интерпретации) помогает сформулировать главные проблемы романа и выразить личного отношение обучающегося к ним.

Например, можно проанализировать кульминационный эпизод смерти Иешуа Га-Ноцри. Художественные образы этого текста, дополненные

художественными деталями, – грозовая туча, палач, игемон, человек в капюшоне, Дисмас, Гестас, Иешуа, кентурион, губка с водой на копье, столбы, цепь. Все они объединены общей темой «Казнь», которая отражена в названии главы.

Какую же проблему помогает сформулировать анализ этих образов и деталей?

Грозовая туча, наполненная дождём и молниями, создаёт атмосферу напряжённости перед величайшим событием – смертью человека, которого будут почитать как Бога. Этот феномен интересовал всех историков религии, философов, художников и писателей.

Как может умереть Высшее Существо? Смерть – необходимое условие Воскресения. Такова диалектика жизни, отражённая в вере. Палач – символическая фигура, в руках которой оказалась судьба приговорённых. Интересно, что в ситуации казни он несёт избавление от мук и страданий, предлагая перед смертью живительный глоток. Он же даёт совет своей жертве, учит, как правильно вести себя, чтобы быстро и безболезненно закончить трагедию существования на земле.

Одним и тем же инструментом – копьём – палач даёт жизнь (воду в губке) и смерть. Для чего используется этот амбивалентный образ копья? Копьё в руках палача – символизирует молнию, гнев и непреклонность Бога Отца: неслучайно с каждым ударом, с каждой смертью гремит гром.

Игемон – Понтий Пилат. В тексте романа это антоним словосочетания «добрый человек», то есть фактически «злой человек». Что хотел сказать, начав своё последнее высказывание Иешуа? Вероятнее всего, хотел попросить за кого-то из других персонажей истории. Может быть, за Иуду, которого Понтий Пилат замыслил убить? Человек в капюшоне – главная загадка эпизода. Кто же он, этот главный свидетель казни Иешуа? Правая рука

прокуратора Понтия Пилата, начальник тайной стражи Афраний, которому, впоследствии, поручено убить Иуду.

Дисмас и Гестас – разбойники, осуждённые на казнь вместе с Иешуа. Чем они отличаются? По апокрифическим источникам, Дисмас – благоразумный, раскаявшийся преступник. Поэтому он послушно пьёт воду из губки и принимает смерть, как положено раскаявшемуся злодею. Гестас, напротив, непримиримый, неистовый преступник, и поэтому он до последнего сопротивляется, грызёт губку на копьё палача. Перед нами предстают два основных варианта ухода из жизни – смирение и сопротивление.

Иешуа – поборник царства справедливости на земле, исключаящей любую власть. Другими словами, в контексте романа и этого эпизода он не просто Спаситель, а Освободитель. Ради чего погиб Иешуа на столбе между двух преступников? Чтобы освободить людей, погрязших в зависимости от преступлений, пороков, политики и смерти.

Кентурион, в отличие от эпизодического начальника храмовой стражи, произносит важную фразу: «Снимай цепь!». Какова его роль в кульминации ершалаимской сюжетной линии романа? Ответ на этот вопрос даёт образ цепи – символа зависимости. Губка с водой на копьё – изменённая Булгаковым деталь.

В Новом Завете Иисусу и его товарищам по несчастью подносили уксус, чтобы продлить пытки и мучения. Вода в этом эпизоде – живительная сила, вожделенная субстанция очищения после всего, что произошло. Для чего Булгаков поменял уксус на воду? Все в сцене казни ждут дождя, воды, жизни, чистоты, справедливости. Столбы – три возвышения для казни. Почему Булгаков заменил кресты на столбы? Три столба – символ трёх веков, трёх вариантов перехода из одного мира в другой. Первый столб принадлежит Иешуа

(«Воскрешение»), второй – Дисмасу («Смирение»), третий – Гестасу («Борьба»).

Цепь – символ несвободы. Для чего используется этот образ в финальной реплике кульминации? Смерть Иешуа принесла долгожданное освобождение солдатам и земле. Счастливые побежали римские войны под проливным дождём. В сущности, сам Понтий Пилат услышал подобное и долгожданное «Снимай цепь!» в конце романа: «Свободен! Свободен! Он ждет тебя! Горы превратили голос мастера в гром, и этот же гром их разрушил» [1].

Итак, анализ образов и деталей, раскрывающих тему текста, позволил нам сформулировать проблему главы «Казнь». В приведённом для анализа фрагменте автор рассматривает проблему справедливости. Каждый из героев, как и каждый из нас, представляет справедливость по-разному.

Выражая личностное отношение к проблеме, кто-то из нас встанет на сторону непримиримого Гестаса, признав, что справедливо бороться за жизнь до самого конца. Кто-то допустит, что справедливо смириться и принять наказание за свои преступления, как благоразумный Дисмас. Парадоксально справедливы палач и человек в капюшоне. Исполнитель наказания пытается смягчить его. Афраний строго следует приказу, контролирует казнь, убеждается в смерти Иешуа. В чём же правда и справедливость Иешуа? Разумеется, в прощении и признании добрыми всех людей на земле, даже тех, кто его предал и казнил. Таким образом, писатель предоставляет широкий выбор для выражения собственного решения вопроса о справедливости, ответ на который лучше всего дать с учётом авторской позиции, творческого замысла.

Анализ стилистики произведения, в том числе, речи персонажей, можно, например, рассмотреть на примере

характеристики речи Коровьева-Фагота. В его речи соединяется галантность с иронией, разговорный стиль («поройтесь в портфеле», «обхохочетесь», «как последний сукин сын») и канцеляризмы («состою переводчиком», «при особе иностранца»). Однако, когда это необходимо, он блещет терминологией (научный стиль): «...рассеянность, рассеянность, и переутомление, и повышенное кровяное давление, дорогой наш друг Никанор Иванович!» [1]. Блестящий пример его экспрессивно-стилистической речи – донос по телефону на Никанора Ивановича Босого. На фоне чудовищно выпирающего официально-делового канцеляризма комически выделяется книжное выражение из художественной литературы, достойное женского романа: «Но заклинаю держать в тайне мое имя» [1].

Таким образом, стилистический анализ проливает свет на содержание образа героя. Коровьев-Фагот, как это видно из его двойного названия, контрастный, очень необычный слуга Дьявола, одновременно озорной шутикар (Коровьев) и печальный рыцарь (Фагот).

Итак, рассмотрев некоторые уровни целостного анализа романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» в школе, мы обнаружили, что роман вписывается в историко-культурный контекст предшествующих эпох, содержит в себе философские проблемы онтологического плана. Традиционные литературные мотивы, образы, темы позволяют использовать читательский опыт обучающихся. Для закрепления аналитических навыков можно рекомендовать выполнение творческих заданий по роману (написание сочинения, эссе, литературно-критической статьи, аннотации и т. п.).

Таким образом, значение целостного, или комплексного, анализа текста художественного произведения в школьном изучении литературы играет важную роль в умении понимать литературы, ценить её

художественно-эстетическое значение и разбираться в экзистенциальных вопросах человеческого существования.

### Литература

1. Булгаков М. А. Мастер и Маргарита. [Электронный ресурс] <https://masterimargo.ru/book.htm> (доступ свободный).
2. Лукьянова Н. А. Определение семантической целостности текстов при изучении разных художественных жанров // Конструктивные педагогические заметки. 2019. Т. 1. № 7 (11). С. 236-246.
3. Шаталова Н. П. Конструктивная среда самообразования в педагогическом вузе // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 6 (55). С. 137-140.

**УДК372.881**

**Г123**

**Н. В. Гавенко,**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологии и методики обучения, Новосибирский государственный педагогический университет (Куйбышевский филиал), Куйбышев, Россия*

### **РОЛЬ ФОНОВЫХ ЗНАНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Эффективное обучение иностранным языкам определяется многими факторами. Правильный выбор методики обучения, создание благоприятной атмосферы, профессионализм педагога – всё это создаёт условия для получения высоких результатов обучения.

В данной статье рассматривается один из вопросов

методики преподавания иностранных языков, решение которого способствует повышению не только культурологического кругозора обучающихся, но и повышению мотивации к процессу изучения языка в целом. Предметом данного исследования являются фоновые знания. Грамотное использование которых, может в значительной степени расширить возможности педагога при активизации всех направлений учебного процесса. В работе особое внимание уделяется анализу видов фоновых знаний. Подробно изучается их влияние на организацию учебного процесса обучения иностранным языкам.

Материалы, приведенные в статье, будут интересны учителям иностранных языков. Результаты исследования позволяют утверждать, что фоновые знания играют значимую роль при обучении иностранным языкам.

Ключевые слова: фоновые знания, межкультурная коммуникация, страноведческие знания, урок иностранного языка.

Иностранные языки глубоко проникли в нашу жизнь. Невозможно представить человека, который хотя бы раз в жизни не смотрел иностранных фильмов, не слушал иностранной музыки, не был бы знаком с иностранной литературой и т.д. Даже в родном языке мы встречаемся со множеством заимствованных из других языков слов.

Получение знаний о иностранной культуре стало сегодня жизненно важным условием для взаимопонимания людей представителей других национальностей и культур, другими словами, реализации межкультурной коммуникации. Эти знания тесно связаны с изучением иностранного языка и формированием у обучающихся соответствующих культурологических компетенций или

фоновых знаний о стране изучаемого языка. Именно владение этими знаниями дают возможность обучающимся по окончании обучения успешно общаться с носителями изученного языка.

«Полноценная реализация процесса коммуникации невозможна без знаний о культуре носителя изучаемого иностранного языка, так как в каждом языке отражаются особенности культуры народа, который говорит на нем. Поэтому необходимо приобщать учащихся к иностранному языку не только как к средству общения, но и как к средству познания иной национальной культуры» [1, с. 5].

Вступая в коммуникацию (письменную, устную) с представителями других культур, а также при чтении аутентичной литературы, обучающиеся могут столкнуться с трудностями, препятствующими взаимопониманию, а порой и искажению смысла и значения сказанного в силу определенного недостатка знаний лингвокультурологических особенностей и неумения извлекать необходимую информацию.

С целью решения этого вопроса необходимо организовать процесс преподавания иностранного языка таким образом, чтобы у обучающихся была возможность, не просто получить определенные фоновые знания, но и уметь извлекать их самостоятельно и использовать их в процессе коммуникации.

В связи с этим возникает потребность в новых подходах, применяемых для наиболее успешного усвоения изучаемого материала в условиях строгого ограничения времени на уроке.

Как уже было сказано, иностранные языки прочно вошли в быт современного человека и владение иностранным языком как средством межкультурного общения становится мощным стимулом для развития коммуникативно-ориентированного обучения.

Под термином межкультурная коммуникация в философии понимается «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащего к разным национальным культурам» [5, с. 142]. Из этого можно сделать вывод, что школа должна готовить учащихся к ситуациям, в которых они будут взаимодействовать с носителями иностранного языка, то есть международной коммуникации.

Сам процесс коммуникации подразумевают активизацию лишь тех знаний, которые будут достаточны для взаимопонимания двух коммуникантов. Лингвисты Е. Н. Верещагин и В. Г. Костомаров, при описании общетеоретических вопросов с целью разработки методических аспектов обучения основам межкультурного взаимодействия, классифицировали слова, имеющие культурный компонент на три основные группы: безэквивалентные, коннотативные и фоновые [2, с. 125-206].

Предметом нашего изучения являются фоновые слова, от знания которых зависит, состоится ли диалог между носителями разных языков. Знание реалий, которые тесно связаны с общей темой коммуникации и называются фоновыми.

В отечественной методике обучения иностранным языкам фоновые знания исследуются в значительной степени в контексте самого обучения иностранному языку и культуре. Описывая фоновые знания, А. А. Никитина даёт им следующее определение: «совокупность знаний культурного, материально-исторического и прагматического характера, которые предполагаются у носителя языка» [4, с. 114].

Таким образом, можно прийти к выводу, что фоновые знания есть знания реалий и культуры (музыка, кино, литература), общих условий, обстановки (например,

политической, экономической и пр.), окружения говорящего. Также фоновыми знаниями считается контекст.

В качестве примера можно привести словосочетание «*under a cloud*». Услышав его от иностранца, человек, который плохо знает английский язык либо задумается о смысле сказанного, либо переспросит, что тот имел в виду. Буквально данное словосочетание переводится на русский язык как «*под облаком*», но значение совершенно иное – «*под подозрением*».

Фоновых знания могут быть классифицированы по социальному признаку их образования или относительно их актуальности для определенной социальной группы, существующей в определенном временном периоде: социальные, индивидуальные, коллективные, которые могут перемещаться из одного типа в другой. Е. Н. Верещагин и В. Г. Костомаров выделяют три вида фоновых знаний по степени их распространенности: общечеловеческие, региональные, страноведческие [2].

В практике преподавания иностранных языков чаще всего используется понятие «*страноведческие знания*» под которым понимается информация, которой владеет каждый представитель той или иной национальной культуры. Среди страноведческих фоновых знаний можно выделить и ту часть, которая обладает свойством всеобщей распространенности и называется взвешенными фоновыми знаниями. Являясь источником отбора необходимого страноведческого материала, именно взвешенные фоновые знания имеют особое значение в преподавании иностранных языков.

Следует отметить наличие макрофона, как совокупности страноведческих знаний в целом и микрофона, как объема фоновых знаний, которые даются преподавателем для лучшего восприятия учебного материала (для разъяснения определенных моментов).

Таким образом, каждый урок иностранного языка – это своеобразный перекресток культур, являющийся источником овладения основам межкультурной коммуникации. Только наличие фоновых знаний иностранного языка помогут обучающимся освоить языковой материал и научиться адекватно воспринимать информацию и общаться с представителями других культур.

Содержание фоновых знаний как элемента культуры можно разделить на актуальные, отражающие реалии современной жизни общества и фоновые знания культурного наследия, включающие в себя факты истории, географической среды, специфичные понятия материальной культуры прошлого и настоящего, этнографии и фольклора.

Фоновые знания культурного наследия изменчивы: то, что было актуально вчера, сегодня перестаёт быть интересным.

В заключение хочется отметить, что изучение, познание культуры другого народа – это неотъемлемая часть в изучении иностранного языка. В свою очередь усвоение фоновых знаний предполагает также познание ментальности носителей изучаемого языка.

Принимая во внимание набирающие темп изменения в сфере образования и предъявление всё более жестких требований к педагогу, сегодня как никогда актуальными становятся оптимизация учебного процесса, его последовательная организация и систематизация. Российский педагог, начиная с 2004 года, организует свою деятельность в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами, которые как раз и включают ряд тех самых требований. Вместе с ними появилась потребность в грамотном проектировании учебного занятия. Таким образом, в обучении иностранным языкам становится актуальным поиск новых возможностей

в выборе педагогических технологий, методов, средств обучения и контроля знаний, которые бы смогли более эффективно соответствовать этим требованиям.

Стоит отметить, что в обучении иностранным языкам устная речь является приоритетным видом речевой деятельности, что способствует наличию ярко выраженного страноведческого характера процесса обучения в целом. Коммуникативно-мотивационный характер обучения прослеживается в выполнении учащимися упражнений в группе или коллективе, таких как составление диалога с последующим его представлением или поиск проблем в тексте при работе чтением [3].

Придерживаясь данного подхода к преподаванию иностранного языка в школе, преподавателям открываются новые возможности решения учебных, общеобразовательных, развивающих, воспитательных и исследовательских задач.

Практика преподавания иностранного языка показывает, что обучающиеся начальной школы любят обсуждать различных персонажей из литературы, мифов разных стран и пр. На средней ступени обучения учащиеся проявляют интерес к музыке, фильмам, историческим фактам и событиям, традициям страны изучаемого языка и т.п. Обучающиеся, которые находятся на старшей ступени обучения становятся интересны темы, связанные с межличностными отношениями и будущей карьерой.

Реализацией ФГОС ООО кардинально изменила подход к образованию в целом, перед обучающимися стоят задачи, которые требуют не просто извлекать и запоминать информацию, но и использовать её в процессе коммуникации.

## **Литература**

1. Бим Л. И. Некоторые актуальные темы современного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2001. № 4. С. 5-7.
2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Рус.яз., 1990. 246 с.
3. Лукьянова Н. А. Лингвокультурологический анализ фразеологических единиц антропологической направленности английского языка. Социально-гуманитарные и экономические науки. XXI век. Магадан: Вектор, 2011. С. 261-263.
4. Никитина А. А. Лингвистические аспекты лингвострановедения // Вопросы языкознания. 1986. № 6. С. 113-118.
5. Степин В. С. Новая философская энциклопедия. М.: Мысль, 2001. 354 с.

**УДК372.881**

**Л234**

**Н. А. Лукьянова,**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологии и методики обучения, Новосибирский государственный педагогический университет (Куйбышевский филиал), Куйбышев, Россия*

## **РОЛЬ СТРАНОВЕДЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Обращение к проблеме изучения иностранного языка на основе страноведения в современной методике обучения иностранным языкам выходит на передний план. Страноведческая информация рассматривается не столько как основа коммуникации, сколько выступает как метод

обучения с иноязычной реальностью. В связи с этим, отечественными основоположниками лингвострановедческого подхода (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров) было предложено включить лингвострановедческий элемент в методику обучения иностранным языкам. Так как именно этот элемент обучения в полной мере может обеспечить коммуникативную составляющую обучения и решить целый ряд общеобразовательных и гуманистических задач современного образования. Предметом страноведения является изучение языка с целью выявления в нем национально-культурной специфики.

На сегодняшний день методика преподавания страноведения всё ещё остаётся недостаточно хорошо разработанной. Несмотря на это, выделяется ряд методов при работе со страноведческим материалом, которые уже доказали свою эффективность. Все они могут быть отнесены к коммуникативной методике преподавания иностранных языков.

Материалы данной статьи могут быть интересны учителям-практикам и студентам педагогических вузов, изучающих иностранные языки.

Ключевые слова: страноведение, аутентичные материалы, урок иностранного языка, коммуникативная методика, методика преподавания иностранных языков.

Проблема мотивации интереса обучающихся на протяжении всего периода изучения иностранного языка широко обсуждается в методической литературе последнего времени. Большую роль в поддержке интереса к изучению иностранного языка играет использование на уроках элементов страноведения. Благодаря использованию материалов страноведения, обучающиеся знакомятся

с культурой, нравами, особенностями поведения, обычаями, то есть реалиями страны изучаемого языка, получают дополнительную информацию и знания в области истории, географии, образования, культуры, речевого поведения и этикета. Материалом изучения могут служить сведения о политической структуре, о системе образования и образовательных заведениях, о детских и юношеских организациях страны изучаемого языка. Уроки страноведения вызывают у обучающихся потребность в самостоятельном непрерывном изучении страноведческого материала. При таком подходе к изучению иностранного языка именно страноведение является основой для проявления интереса и поддержания мотивации, так как включает в себя изучение иностранного языка, как предмета и обеспечивает достоверной информацией о стране изучаемого языка.

Страноведение играет важную роль при обучении иностранному языку. Для более эффективного овладения языком нужно не просто знать его грамматику и лексику, а просто необходимо знать культуру страны изучаемого языка, реалии этой страны для более глубокого понимания особенностей менталитета носителей языка. Не вызывает сомнения утверждение, что именно язык выступает основным хранителем национальной культуры. По касательно рассматриваемого вопроса приведём высказывание отечественного лингвиста Светланы Григорьевны Тер-Минасовой, «язык – зеркало культуры, в нем отражается не только реальный мир, окружающий человека, не только реальные условия его жизни, но и общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, система ценностей, мироощущение, видение мира» [3, с. 14].

В связи с этим, многие методисты считают, что современная методика преподавания иностранных языков должна опираться на «необходимость соизучения иностранного языка и культуры» [1, с. 108].

Сторонники лингвострановедческого подхода в области изучения иностранного языка говорят «о необходимости более глубокого и тщательного проникновения в мир носителей языка и их культуры», то есть без знаний страноведения изучение любого языка будет неполным и неэффективным [2, с. 57].

На сегодняшний день методика преподавания страноведения, как учебной дисциплины, всё еще остаётся недостаточно хорошо проработанной. Многие учёные-методисты говорят о ней как о задаче будущего и связывают данное состояние методической науки с недостаточным количеством обоснованных эмпирических трудов в области страноведения. Несмотря на это, выделяют ряд методов при работе со страноведческим материалом, которые уже доказали свою эффективность. Все они могут быть отнесены к коммуникативной методике преподавания, так как страноведение часто интегрируется в современный урок иностранного языка. Приведём ряд положений, которые показывают, какая роль отводится страноведению на уроке.

- Страноведение рассматривается как процесс активного взаимодействия с другой культурой. Следовательно, обучающиеся должны принимать участие в отборе материала и планировании занятия, а также должны быть включены в творческую деятельность.
- Источником информации являются, прежде всего, аутентичные материалы. В этих материалах могут быть представлены разные точки зрения на социальные, политические проблемы и противоречия, связанные

с ними. Материалы должны способствовать повышению интереса и удовлетворения от получения новых знаний.

- Поскольку страноведение в большей степени является историей в современном контексте, необходимо включение исторических тем и текстов в процесс изучения нового материала. Важную роль в обучении также играют и тексты художественной литературы. Именно они могут помочь осознанию восприятия отличий в отечественной и зарубежной культурах, сформировать субъективное отношение к действительности, мотивировать к эстетической и эмоциональной оценке событий.
- На занятиях следует принимать во внимание многообразие стран, говорящих на изучаемом иностранном языке, которые имеют определённые исторические, политические культурные и языковые различия.
- На занятиях по иностранному языку должен учитываться личный опыт обучающихся, их субъективный опыт, мнение и эмоции, так как новая культура часто познаётся именно личностно и эмоционально.
- Страноведение должно опираться на проявление новой культуры в стране проживания обучающихся, учитывать уже имеющиеся знания и известные клише, а также давать возможность проверять и корректировать их.
- Знания страноведения выходят за рамки урока иностранного языка, они проникают в другие области знаний. Всё это позволяет использовать широкий спектр методов и приёмов преподавания, способствует самостоятельности и автономности обучающихся.

В процессе преподавания страноведения могут использоваться следующие методы: метод исследования,

ролевая игра или игра симуляция, работа с текстами и картинками.

Метод исследования. Этот метод концентрируется на узкоспециальной, в основном социально значимой теме. Метод включает в себя пять этапов.

Первый этап: рабочая группа получает задание для исследования (например, описание проблемной ситуации, тексты, фотографии). Группе нужно проанализировать данный материал и сформулировать проблему.

Второй этап: группа может собрать дополнительную информацию (провести опрос, использовать справочную литературу) и использовать её для дальнейшей работы.

Третий этап: группа обсуждает различные пути решения проблемы.

Четвёртый этап: группа сравнивает различные варианты решения проблемы и выбирает наиболее приемлемый из них.

Пятый этап: группа представляет своё исследование перед всей аудиторией и аргументирует своё решение.

Ролевая игра и игра-симуляция. В данном случае речь идёт не о хорошо знакомых всем диалога репродуктивно-продуктивного характера, когда обучающиеся играют роли продавца и покупателя или доктора и пациента. Ролевая игра в контексте страноведения выступает, прежде всего, как социальная игра. Она ориентирована на некую проблему и провоцирует или разрешает конфликт. Сюжет ролевой игры является актуальным для обучающихся. Ключевыми понятиями в таких играх является «эмпатия», «дистанцирование», «толерантность», поэтому такие ролевые игры являются необходимым элементом в изучении страноведения. Их методическая организация включает три фазы:

- мотивирующая фаза – ситуация, распределение ролей, формулировка задания в ходе наблюдения;

- фаза представления – ролевая игра;
- фаза рефлексии – опрос и дискуссия-обобщение.

При этом обучающиеся не имеют подробного текста своих ролей, здесь нет просто зрителей. Игровая ситуация, в отличие от реальной жизни, может быть смоделирована, изменена, проиграна вновь. Здесь важен не результат, успех или удовлетворение какой-то потребности, а опыт обучающихся, то, как он приобретает. В ходе игры обучающиеся учатся воспринимать себя, а через это воспринимать других людей, другую культуру («ты понял, что я хотел сказать?», «я правильно тебя понял?» «каким я был в этой роли?»).

Ролевая игра концентрируется на одной проблеме, в то время как игра-симуляция представляет собой сложный комплекс, включающий несколько разных тем и множество ролей.

Работа с текстами и картинками (фотографиями). Работа с аутентичными страноведческими текстами включает три этапа.

- Предтекстовый этап: актуализация знакомого материала; ассоциации к картинкам, изображениям или понятиям; гипотезы, предположения, возникающие при просмотре картин, изображений; анализ ситуаций; индивидуализация темы; постановка ключевых вопросов.
- Текстовый этап: ответы на поставленные вопросы; тесты множественного выбора; реконструкция текста; передача содержания текста в форме резюме, составления таблиц, построения диаграмм; задания на соотнесение изображений, понятий и частей текста.
- Послетекстовый этап: ролевые игры; составление диалогов на основе содержания текста; изменение вида текста; создание коллажей, проектов.

При работе с картинками и изображениями разного плана важно помнить, что особенно интересны те иллюстрации, которые содержат информацию о культуре страны изучаемого языка, о народе этой страны и культуре поведения.

Таким образом, использование страноведения при обучении иностранному языку является необходимым элементом. Только при его использовании можно понять значимость его изучения.

Вне всякого сомнения, обучающиеся, владея знаниями об особенностях развития и культуры стран изучаемого языка, могут осознать, что иностранный язык, как и родной, является определённой частью народа, говорящем на этом языке, и смогут сами использовать его для реального общения.

### **Литература**

1. Кузьмина Л. Г., Кавнатская Е. В. Современные культуроведческие подходы к обучению иностранным языкам // Вестник ВГУ. Серия лингвистика и межкультурная коммуникация. Воронеж, 2001. № 6. С. 108–117.
2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Лингвострановедческая теория слова. М.: Наука, 1980. 320 с.
3. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Высшая школа, 2000. 259 с.

**УДК315  
К552**

**В. А. Кобелев,**

*кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры  
филологии и методики обучения, Новосибирский  
государственный педагогический университет  
(Куйбышевский филиал), Куйбышев, Россия*

## **ВИДОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ АНГЛИЙСКОГО ГЛАГОЛА: ПРОБЛЕМА ГРАММАТИЧЕСКОГО ЗНАЧЕНИЯ И ГРАММАТИЧЕСКОЙ ФОРМЫ**

Традиционный подход к изучению грамматических времён английского языка строится на рассмотрении сначала способов образования форм глагола, а затем, на анализе того, что выражает та или иная грамматическая форма глагола. Таким образом, изучение ведётся от формы к значению. Система упражнений предполагает, что к этапу переводных предложений у обучающихся уже сформирован прочный навык употребления видовременных форм. Однако английские видовременные формы представляют собой сложную систему, существенно отличающуюся от русского языка, и знания об этой системе оказываются разрозненными к концу изучения темы, обучающиеся часто путают видовременные формы именно на заключительном этапе. Причиной такой проблемы является традиционный подход, когда времена изучаются последовательно друг за другом и не всегда учитывается сложность выражаемых грамматических значений.

В статье предлагается принимать во внимание, прежде всего, грамматическое значение и только после этого определять форму. Таким образом, у обучающихся формируется система грамматических значений, а не система грамматических форм.

Ключевые слова: современная грамматика английского языка, видовременная форма, грамматическая форма, грамматическое значение

Изучение грамматики современного английского языка в вузе сопряжено с рядом проблем, которые, с одной стороны, представляются достаточно очевидными, а с другой стороны, современные авторы грамматик настойчиво продолжают их не замечать. Традиционно изучение, например, грамматических времён начинается со способа образования грамматической формы:

*«the Present Indefinite Tense is formed from the infinitive without the particle 'to'» [1, с. 99]. Далее изучается то, что это время обозначает: «the Present Indefinite Tense is used to express an action going on...» [2, с. 51] (также см. [3; 5]).*

Именно на этом этапе возникает несоответствие следующего типа: план выражения не совпадает с планом содержания.

В следующих примерах, в которых используется одна грамматическая форма, невозможно выделить общий содержательный признак:

1. *The train comes at six* («в ближайшем будущем»).
2. *When you decide to help, tell me* («в будущем когда-нибудь»).
3. *She likes strawberry jam* («всегда?»).
4. *I don't understand what you mean* («сейчас»).
5. *She writes to her mother every month* («регулярно»).

В предложениях (1) и (2) глагольная форма ни как не может соотноситься с настоящим временем, а отсылает к действиям, которые произойдут в будущем. И это при том, что такую форму принято называть Present Indefinite Tense (Present Simple Tense). Предложения (3), (4) и (5) можно объединить общим значением «настоящее время»,

однако глагол в них скорее обозначают не время, а разные аспектуальные значения («всегда», «сейчас», «регулярно»).

Указанные грамматические значения обычно соотносятся с настоящим простым временем, и вопрос соответствия значения и формы можно было бы не поднимать, но некоторые одинаковые грамматические значения соотносятся с разными формами. При пристальном рассмотрении всех грамматических времён (или, иными словами, видовременных форм) можно увидеть, что картина на самом деле представляется ещё более сложной и запутанной. Так, «действие в ближайшем будущем» может быть выражено посредством настоящего простого времени (предложение (1)) или настоящего длительного времени:

(1) *The train is coming at six.*

Справедливости ради, однако, следует признать, что предложения (1) и (6) не являются полными эквивалентами, поэтому даже такое грамматическое значение как «действие в ближайшем будущем» следует рассматривать ещё более внимательно. Пример (1), кроме указанного значения, имеет также дополнительный признак «действие, которое понимается как естественное, ожидаемое, потому что так должно быть (по договорённости или утверждённому плану или расписанию)».

Значение «действие, происходящее сейчас, то есть, в момент речи» также может быть выражено теми же двумя грамматическими формами:

(2) *I don't see what you are hinting at* («сейчас»).

Здесь оба действия происходят в один и тот же временной интервал (настоящее время) и одновременно, «сейчас, в момент речи», но грамматические формы в главном и придаточном предложениях разные.

В отношении формы, которую традиционно называют Present Continuous (Present Progressive) Tense,

современные учебники грамматики грешат ещё и следующим: в них, по крайней мере, в подавляющем большинстве просто отсутствует описание того, какие глаголы употребляются или не употребляются в указанной форме. Причину этому можно увидеть как раз в том, в учебниках преобладает подход от формы к значению, а не наоборот. То есть, нюансы значения просто теряются за способом образования грамматической формы. Такой подход, где Present Continuous (Present Progressive) Tense, например, отождествляется просто с длительным действием, ни в коей мере не отражает реальное положение вещей. Обычно учебники ограничиваются перечислением глаголов, не использующихся в этой форме (такие глаголы являются дефективными). В лучшем случае, глаголы группируются в семантические группы (глаголы умственной деятельности «to think», восприятия «to see», отношения «to love», обладания «to possess», «to have»), но как можно увидеть далее, даже подобное выделение семантических групп является фикцией или результатом крайне поверхностного подхода к проблеме.

Возможность или невозможность существования формы «I'm seeing her» зависит от значения глагола: в примере (7) глагол «to see» используется в значении «понимать» и не используется в Present Continuous. Также невозможно его употребление в этой форме в значении «видеть»:

(3) *\*I'm not seeing her because it's dark here.*

В следующем примере этот же глагол абсолютно нормально употребляется в Present Continuous, если он обозначает «встречаться, видеться»:

(4) *I'm seeing her tonight.*

Именно случай, указанный в примере (8) подразумевается в учебниках, когда речь идёт о невозможности использования этого глагола в Present

Continuous. Возникает ситуация, когда одно из значений глагола определяет его возможности, в то время как другие значения (см. примеры (7) и (9)) обычно опускаются. Оксфордский словарь английского языка [4] содержит восемнадцать значений этого глагола, при этом, необходимо признать, практически каждое значение содержит помету \*often/not usually used in the progressive tenses. Аналогичную ситуацию можно увидеть и в отношении многих других глаголов («to be», «to think», «to feel»). Точно так же, нельзя объяснить употребление be going to никаким «длительным» значением или трактовать его как «запланированное действие».

(5) *I don't know what's going to happen.*

Всё вышесказанное только вскрывает проблему и даже не претендует на её исчерпывающее описание. Саму проблему следует видеть в том, что в анализе грамматических явлений преобладает понимание того, что есть некая форма Present Continuous (или Present Indefinite), обобщающим признаком которой является длительность (или настоящее время). Но приведённые выше примеры свидетельствуют о том, такое наличие подобного обобщающего значения – фантом. Миф Present Continuous (или Present Indefinite) становится реальностью, только лишь когда мы говорим о грамматической форме, оставляя вне внимания его значения.

Для решения таких разногласий возможным является объяснение грамматических явлений «от обратного», от значения к форме. Однако сначала, тем не менее, есть смысл ознакомить обучающихся с грамматическими формами, но только с позиции структуры грамматического времени. Таким образом, изучение темы будет идти по алгоритму «форма» > «содержание» > «форма». Ознакомление с формами на первом этапе будет достаточным на примере традиционной таблицы 1.

Таблица 1 – Видовременные формы английского глагола

	<i>Indefinite</i>	<i>Continuous</i>	<i>Perfect</i>	<i>Perfect Continuous</i>
<i>Present</i>	do/does	am/are/is doing	have/has done	have/has been doing
<i>Past</i>	did	was/were doing	had done	had been doing
<i>Future</i>	will do	will be doing	will have done	will have been doing

Выделение грамматических значений может, во-первых, представлять значительную сложность, как было показано выше в примерах (1) и (6). Во-вторых, грамматические значения можно группировать, основываясь на разных принципах, и автор не претендует на нижеизложенное деление как единственно возможное, но которое представляется логичным. В-третьих, рамки статьи не позволяют провести анализ значений разных акциональных классов глаголов, в связи с чем, будет дан только общий обзор проблемы.

Группа 1 объединяет действия, которые могут протекать в разных временных планах, ничем более не отличаясь. Например, регулярное действие может быть в прошлом, настоящем и будущем. Группу 2 составляют действия, которые могут происходить в будущем, группу 3 – действия только в прошлом. Группа 4 представлена действием, которое происходит вне какого-либо временного плана.

Каждое действие может быть выражено одной или несколькими формами, и в следующих таблицах представлены такие значения и формы.

Таблица 2 – Одинаковые действия в разных временных планах

Временной план	Характеристика действия	Форма	Пример
Настоящее	в момент речи	Pr. Cont .	<i>I'm <u>talking</u> to you!</i>
		Pr. Ind.	<i>I don't understand you</i>
Past Cont .		<i>He <u>was watching</u> TV when I asked him about his wife.</i>	
Past Ind.		<i>She said the cake <u>tasted</u> salty.</i>	
Будущее		Fut. Cont .	<i>He <u>will be watching</u> TV when I ask him about his wife.</i>
		Fut. Ind.	<i>And then you will understand how pleased I <u>will be</u></i>
Настоящее	длительное (необязательно в момент речи)	Pr. Cont .	<i>I'm <u>writing</u> a new book now.</i>
Прошедшее		Past Cont .	<i>John <u>was preparing</u> report all day yesterday.</i>
Будущее		Fut. Cont .	<i>I <u>shall be preparing</u> for my examination in May.</i>
Настоящее	регулярное	Pr. Ind.	<i>I <u>go</u> to school every day.</i>
Прошедшее		Past Ind.	<i>My mum <u>made</u> cakes when I was a little boy.</i>

Будущее		Fut. Ind.	<i>I <u>will explain</u> it to you a thousand times.</i>
Настоящее	постоянное (характеристика)	Pr. Ind.	<i>He <u>is</u> very handsome.</i>
Прошедшее		Past Ind.	<i>My sister <u>liked</u> Madonna' songs when she <u>was</u> young.</i>
Будущее		Fut. Ind.	<i>I <u>will be</u> 30 next month.</i>

Таблица 3 – Действие в будущем

Временной план	Характеристика действия	Форма	Пример
Будущее	однократное	Fut. Ind.	<i>I <u>will help</u> you tomorrow.</i>
		Pr. Ind.	<i>I will help you if you <u>ask</u> me.</i>
	запланированное	Pr. Cont.	<i>My friend <u>is going</u> to Greece next week.</i>
	неизбежное	Pr. Cont. be going	<i>Venice <u>is going</u> to sink.</i>
	произойдёт, потому что так должно быть	Pr. Ind.	<i>The bus <u>arrives</u> at seven sharp.</i>
	будет происходить в определённое время	Fut. Cont.	<i>She'll <u>be</u> still <u>cooking</u> when you return.</i>
	закончится к какому-то моменту	Fut. Perf.	<i>I think you <u>will have finished</u> this work by 5.</i>

	будет происходить длительное время и закончится к какому-то моменту	Fut. Perf. Cont.	<i>By next year I <u>will have been teaching</u> for 10 years.</i>
--	---	------------------------	--

Таблица 4 – Действие в прошлом

Временной план	Характеристика действия	Форма	Пример
Прошедшее	однократное, не связанное с настоящим	Past Ind.	<i>Ted <u>tried</u> on his favourite jeans yesterday but they <u>turned out to be too tight</u>.</i>
	однократное, связанное с настоящим	Pr. Perf.	<i>I <u>have tried</u> on my jeans and what!?! They <u>have got</u> too small!</i>
	многократное, связанное с настоящим	Pr. Perf.	<i>I <u>have read</u> your report twice today and I find it awful.</i>
	началось в прошлом и продолжается сейчас	Pr. Perf.	<i>I've <u>known</u> her since I was sixteen.</i>
	закончилось до какого-то момента в прошлом	Past Perf.	<i>After she <u>had told</u> me the story of her life I decided I should have pitied her at least.</i>

	<p>многократное в прошлом, которое больше не происходит; состояние, которого больше нет</p>	<p>Past Ind. used to</p>	<p><i>I <u>used to smoke</u> much when I was younger.</i></p> <p><i>People <u>used to be</u> monkeys.</i></p>
--	---	------------------------------	---

Таблица 5 – Действие вне времени

Характеристика действия	Форма	Пример
<p>вне времени как характеристика: законы природы или general truth</p>	<p>Pr. Ind.</p>	<p><i>The Earth <u>spins</u> round the Sun.</i></p> <p><i>Magnet <u>doesn't attract</u> coal.</i></p>

Так, чтобы сказать по-английски «Когда мы были молодыми», необходимо проанализировать, что мы собираемся выразить в этой фразе. «Когда... были» свидетельствует, о том, что это состояние было в прошлом. Следовательно, можно выбрать вариант с Past Indefinite: *When we were young*. Если это говорит пожилой человек, сожалея о том, он уже не молод, можно подчеркнуть «состояние, которого больше нет»: *We used to be young*.

Такой ход действий представляется, во-первых, более логичным, чем перебирать все формы в поисках необходимого значения, во-вторых, приучает обучающихся точно понимать содержание высказывания, в-третьих, существенно сокращает время, затраченное на изучение сложной системы видовременных форм английского языка. Всё это делает процесс изучения языка более лёгким и эффективным.

## Литература

1. Каушанская В. Л. Грамматика английского языка. Пособие для студентов педагогических институтов / В. Л. Каушанская, Р. Л. Ковнер, О. Н. Кожевникова, Е. В. Прокофьева и др. М.: Айрис-пресс, 2009. 384 с.
2. Универсальный справочник по грамматике / сост. Т. М. Жималенкова, Н. А. Мыльцева. М.: Глосса, 1994. 235 с.
3. Hewings M. Advanced Grammar in Use. Cambridge University Press, 2005. 294 p.
4. Oxford Advanced Learner's Dictionary [https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/see\\_1?q=see](https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/see_1?q=see)
5. Vince M. Macmillan English Grammar in Context. Advanced. Macmillan Publishers Limited, 2008. 240 p.

## **РУБРИКА**

### **«Конструктивная образовательная среда»**

---

**УДК3781.147**

**Д814**

**И. А. Дудковская,**  
*кандидат педагогических наук, завкафедрой  
математики, информатики и методики преподавания,  
Новосибирский государственный педагогический  
университет (Куйбышевский филиал), Куйбышев, Россия*

#### **О НЕКОТОРЫХ ФОРМАХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

В статье рассмотрено применение одной из форм дистанционного обучения: МООС (Massive Online Open Course). Massive Online Open Course подпадает под категорию дистанционного обучения, обучения заочно и других форм обучения на расстоянии. В МООС есть много форм «расстояния», которые можно объяснить с помощью вычислительной техники. Учащиеся могут быть далеки от своих преподавателей и все же посещать курсы. Большое количество студентов посещают занятия «вместе». Эти студенты являются самыми технологически продвинутыми коллегами в реальном времени.

В некоторых МООС студенты могут записаться на веб-трансляцию с другими студентами и принять участие в реальном обучении. В других МООС в обучении могут принимать студенты, обучающиеся по недельным учебным модулям с материалами, предоставленными создателями МООС. Несмотря на различия, потенциал доступа для МООС делает его основным инструментом для преодоления некоторых образовательных и цифровых различий, существующих на сегодня.

Большинство МООС являются бесплатными для студентов. Однако это зависит от разработчика, поскольку некоторые могут взимать плату за такие вещи, как сертификаты об окончании курса или экзамены. Кроме того, материалы, связанные с МООС, могут идти с некоторыми затратами, хотя большинство из них предоставляются в онлайн-формате бесплатно.

Начиная с 2014 года многие учебные заведения открыли свои виртуальные двери для студентов, предоставляя им доступ к различным академическим областям – бесплатно.

Вопрос о том, что МООС являются эволюционным поворотом в высшем образовании в настоящее время обсуждается в академическом мире. Наиболее распространенной считается идея, что они станут все более популярными и изменят формат высшего образования, каким мы его знаем сегодня.

Ключевые слова: дистанционное обучение, интернет-обучение, онлайн-курс, дистанционный курс.

Важность использования МООС (Massive Online Open Course) в образовании, особенно, в высшем образовании, в настоящее время является темой для обсуждения [1; 2; 3; 4]. Для некоторых студентов и преподавателей МООС являются проблематичными с точки зрения качества, согласованности и предоставления курсов и программ.

Эта проблема сама по себе поднимает другие проблемы, такие как: качественно ли преподаватели преподносят материал, получают ли студенты знания одинаково, как можно измерить академическую строгость этих курсов. Педагоги ставят под сомнение качество обучения, которое может предоставить МООС, а также

компетенции и навыки, которые могут получить студенты. Педагоги и учащиеся спрашивают: «Можно ли считать все, что можно выучить в Интернете, «онлайн-обучением»?».

Некоторые студенты не решаются записаться на программы онлайн и дистанционного обучения. Одной из причин такого колебания может быть ложное впечатление, которое часто дается о программах дистанционного обучения. По той или иной причине программы дистанционного обучения приобрели несправедливую репутацию за то, что они не предлагают достойных программ получения какой-либо ступени образования и не имеют высококачественных стандартов обучения, чтобы помочь студентам в достижении их профессиональных целей. Существует несколько проблем при принятии решения о начале обучения в МООС.

1. Онлайн-курсы не имеют никакой ценности на рынке труда. Существует множество программ дистанционного обучения, которые были утверждены, аккредитованы, признаны и одобрены региональными и национальными организациями для академических и образовательных стандартов. Программы дистанционного обучения высоко ценятся на рынке труда и фактически дают студентам высококвалифицированную подготовку по выбранной ими профессии.

Работодатели и аспирантуры осознают ежедневное бремя и трудности, с которыми могут столкнуться люди, и поэтому понимают, почему многим учащимся необходимо проходить онлайн-программу дистанционного обучения, а не более традиционное личное обучение. Поэтому большинство из них приветствуют и поощряют студентов посещать онлайн-курсы, чтобы получить необходимое им образование. Эти программы на получение образования предлагаются в аккредитованных организациях

и университетах. Студенты с этим образованием ценны и конкурентоспособны на рынке труда.

2. Дистанционные курсы слишком просты. Когда студенты слышат о прохождении курсов онлайн, они думают, что это всего лишь один длительный расслабляющий отпуск, и все, что им нужно, это войти в систему на несколько минут в неделю, чтобы доказать, что они освоили свои занятия. Но, фактически, когда студенты решают присоединиться к онлайн-программе, они обнаруживают, что курсы не только такие сложные и строгие, как традиционные, они действительно понимают, что эти курсы поставлены с совершенно новым набором задач. Многие студенты не привыкли к тому, сколько требуют онлайн-курсы самоконтроля и самодисциплины. Когда проходят онлайн-занятия, то нет обычного расписания, с обычными часами и структурированного курса для работы. Скорее, онлайн-классы требуют составления собственного расписания, мотивируя сидеть и работать самостоятельно.

3. Курсы невероятно сложны. Среди многих студентов все еще широко распространено мнение, что программы дистанционного обучения и онлайн-курсы специально разработаны так, чтобы быть невероятно трудными. Онлайн-программы не должны делать обучение невозможным, просто необходимо сделать дополнительную работу и приложить больше усилий.

4. Преподаватели, которые их учат, не имеют должного образования. Большинство университетов, которые предлагают программы дистанционного обучения онлайн, не выбирают никого, чтобы вести их классы, известные ученые в своей области сами предлагают свои курсы, потому что считают, что их знания должны охватывать более широкую аудиторию. Большинство студентов не понимают, сколько возможностей им доступно

посредством дистанционного обучения, и часто они дезинформированы о том, что представляют собой эти программы и как они работают. Это продолжает сохраняться и удерживает людей от участия в программах дистанционного обучения. Но если программа дистанционного обучения является доступной, обладает огромными возможностями, то можно сделать вывод, что дистанционное обучение является хорошим выбором. Для учащихся, которые ищут МООС для повышения своих знаний во многих различных областях, МООС действительно являются инструментом обучения и являются частью онлайн-обучения.

МООС могут принести знания учащимся, у которых, возможно, нет доступа, и могут быть полезны учащимся, которые не могут позволить себе расходы на высшее образование. Нетрадиционное образование, реализуемое через МООС, является полезной формой онлайн-обучения и может дополнять традиционное обучение в университете.

Большинство МООС не требуют, чтобы студенты сдавали какие-либо экзамены, они просто включают в себя ряд учебных мероприятий, призванных помочь студентам развить свои навыки и знания, и студенты должны будут продемонстрировать, что они приобрели эти навыки.

Могут предлагаться небольшие задания, но в большинстве случаев они не являются обязательными. Задания предназначены просто для того, чтобы помочь учащимся развить свои способности и компетенции и лучше понять материал, который преподавался. Как глобальное общество, получение образования становится все более важным, но обучение в высших учебных заведениях становится все более сложным из-за расстояния, расходов на проживание и многого другого. Во всем мире есть университеты, которые открывают свои виртуальные двери для студентов в форме МООС.

Многие мировые вузы предлагают МООС, которые варьируются от образования до биоинженерии. В дополнение к ведущим школам, предлагающим бесплатные курсы, такие компании, как Apple, предлагают бесплатные инструменты создания курсов для преподавателей.

Многие другие подобные инструменты доступны через такие платформы, как Coursera , Edx , Udacity и Udemu. Это всего лишь короткий список. Многие другие компании и университеты создают открытые учебные онлайн-структуры для любого студента, заинтересованного в обучении. По-прежнему много вопросов и дебатов о том, что делают МООС и что они могут предоставить учащимся. Наиболее важная цель, которую следует учитывать при рассмотрении вопроса об участии в онлайн-обучении через МООС, – это то, что учащийся желает получить от этого опыта. МООС – один из многих отличных источников обучения и отличный способ добавить больше инструментов в арсенал знаний.

МООС расшифровывается как Massive Open Online Course. Это курсы дистанционного обучения, проводимые онлайн многими университетами по всему миру. Обычно они открыты для всех, кто регистрируется. Один курс может принять тысячи студентов. С помощью этого метода можно изучать практически любой предмет, и сейчас десятки известных университетов по всему миру предлагают МООС. Они могут рассматриваться как отдельное исследование для людей, заинтересованных в конкретной теме, или как консолидационное исследование для курса, который уже изучается.

МООС дают студентам возможность углубленного изучения предмета без ограничений традиционного университетского курса. Они могут быть в любой точке мира, так как все ресурсы находятся в сети и не требуют

предварительной квалификации. Они открыты для всех, независимо от того, изучали ли они раньше или нет.

Студенты могут просто следовать курсу в своем собственном темпе, занимая столько времени, сколько им нужно. Однако большинство МООС доступны в течение ограниченного периода времени, поэтому в большинстве случаев онлайн-лекции и вебинары не будут доступны в течение более одного года.

МООС обычно не имеют оценки по окончании курса или экзаменов, которые необходимо сдать. Вместо этого часто проводятся еженедельные онлайн-викторины или оцениваемые задания, но в основном необязательные. Тем не менее, это хорошая возможность проверить свои знания и увидеть, сколько из того, что узнано и изучено, удалось приобрести. Вместо очных лекций или семинаров занятия записываются на видео, а материалы загружаются на платформу. Затем студент может получить к ним доступ в любое время и в любом месте. Можно просматривать материал так часто, как это требуется, так что вместо того, чтобы полагаться на отрывочные заметки к лекции, можно просмотреть лекцию снова. В отличие от традиционных университетских курсов, большинство МООС доступны бесплатно. Некоторые могут иметь небольшую регистрационную плату, но это редкие исключения. Кроме того, иногда может потребоваться оплатить учебные материалы, но большинство университетов попытаются предоставить их в Интернете бесплатно. Один большой недостаток для студентов, желающих освоить МООС, заключается в том, что на курс редко предоставляется какая-либо аккредитация. В конце программы не происходит получение диплома об образовании. Некоторые курсы начинают предлагать сертификаты, но по большому счету ничто не доказывает, что обучение велось на определенном курсе.

В последнее время, в обмен на небольшую плату, некоторые университеты начали предоставлять сертификат после завершения МООС. Тем не менее, если цель – получить какой-либо диплом или сертификат, следует сначала проконсультироваться с университетом, чтобы выяснить, будет ли это возможным вариантом. Также обычно невозможно получить кредиты на получение какого-либо уровня образования после получения сертификата МООС, поэтому они просто служат для расширения уже имеющихся знаний, а не для получения официальной квалификации.

Но хорошей новостью можно считать то, что с течением времени все больше университетов решили ввести массовые открытые онлайн-курсы, поэтому палитра вариантов обучения становится все больше, разнообразнее и привлекательнее. Остается только провести анализ и найти курс, который соответствует требуемым целям обучения. МООС – это отличный, дешевый способ консолидировать обучение или изучать новые курсы, созданные всемирно известными университетами, не выходя из дома.

Хотя обучение проходит удаленно, но студенты не одиноки в выборе курса: существует множество онлайн-сообществ. Как и в традиционном университете, студенты МООС имеют доступ к дискуссиям с другими студентами, а также к форумам и доскам объявлений.

В некоторых МООС более 50 000 студентов посещают одни и те же онлайн-классы и участвуют в онлайн-дискуссиях с преподавателями и коллегами. Можно общаться со студентами со всего мира, т.к. все они заинтересованы в том же предмете изучения.

Одна из основных характеристик онлайн-обучения заключается в том, что потенциальные сокурсники взаимодействуют в основном с использованием различных

онлайн-инструментов. На самом деле, эти инструменты становятся наиболее важными. Как правило, студенты часто используют электронную почту – это очень эффективный способ общения, поскольку в настоящее время почти все пользуются интеллектуальными технологиями (планшетами, смартфонами), позволяющими мгновенно читать и отвечать на электронные письма. Еще одним источником широко используемых инструментов является Skype. Скайп групповые чаты стали центром студенческого общения. Говоря о Skype, не нужно забывать, что преподаватели также очень заинтересованы в общении по Skype; однако недостатком является их ограниченная доступность – обычно они выделяют пару часов в неделю для студентов, чтобы поговорить по скайпу. Это возвращает к общению по электронной почте и подчеркивает его важность, по крайней мере, с точки зрения взаимодействия студентов и преподавателей. Поскольку онлайн-обучение основано на использовании различных онлайн-инструментов, логично, что способ общения между обучающимися и обучаемыми использует вышеупомянутые инструменты.

### Литература

1. Дудковская И. А. Владение инновационными технологиями в образовании как одно из необходимых профессиональных качеств современного педагога // Психолого-педагогическое образование в современных условиях. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. (КФ НГПУ, Куйбышев, 20 ноября 2019 г.). Новосибирск: Немо Пресс, 2019. С. 104-108.
2. Ижденева И. В. Инфографика в электронном образовании // Информатизация образования и методика электронного обучения. Материалы III Международной научной

конференции (КФ НГПУ, Куйбышев, 20 ноября 2019 г.). Новосибирск: Немо Пресс, 2019. С. 129-132.

3. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. Учеб. пособие. М.: Народное образование, 2018. 256 с.

4. Шаталова Н. П. Проблемы внедрения цифровизированных технологий в процессе образования. // Конструктивные педагогические заметки. 2020. Т. 1. № 8.1 (13). С. 54-62.

**УДК315**

**С794**

**Л. Н. Степанова,**  
*старший преподаватель кафедры психологии и  
педагогике, Новосибирский государственный  
педагогический университет (Куйбышевский филиал),  
Куйбышев, Россия*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПЕРСОНАЛЬНОГО ИМИДЖА ПЕДАГОГА**

Ситуация неопределенности и глубоких трансформаций большинства сфер жизни общества детерминирует повышение научного интереса к изучению проблемы преобразовательного и инновационного потенциала человека, в том числе проблемы персонального имиджа как фактора, способствующего построению конструктивных межличностных отношений и продвижения по карьерной лестнице. Особую роль имидж приобретает для представителей публичных профессий, чья профессиональная деятельность напрямую связана с непосредственным общением и влиянием на другого человека. То есть, имидж выступает неким «орудием», «инструментом», позволяющим впечатлить, овладеть

доверием, добиться успеха. Имидж оказывает мощное воздействие на аудиторию и самого человека.

В статье рассматривается понятие персонального имиджа человека, утверждается идея о том, что создание персонального имиджа является неотъемлемой частью профессиональной компетентности современного специалиста. Подчеркивается, что особенно остро этот вопрос встает относительно представителей педагогической профессии, поскольку основное содержание их профессиональной деятельности связано с интенсивным общением и влиянием на личность другого человека.

Кроме того, автор приводит результаты теоретического анализа разработки алгоритма формирования персонального имиджа педагога.

Ключевые слова: имидж, персональный имидж, профессиональный имидж, педагог, структура имиджа.

Исследования многих современных ученых (А. А. Калюжный, Л. М. Митина, Г. Г. Почепцов, А. Ю. Панасюк, Р. Ф. Ромашкина и др.) подтверждают, что имидж становится важной составляющей профессиональной компетентности личности и является неотъемлемым показателем ее профессионального мастерства. В связи с чем встает вопрос о необходимости целенаправленного изучения и формирования персонального имиджа педагога как фактора, повышающего эффективность его педагогической деятельности.

С помощью имиджа специалист, особенно в педагогической сфере, может целенаправленно управлять представлениями о себе других людей в процессе осуществления профессиональной деятельности. Имидж педагога оказывает мощное влияние на формирование мотивации, установок и ценностных ориентаций

школьников. Следует помнить, что любое взаимодействие начинается с первого впечатления друг о друге, которое всегда складывается как из сознательных, так и неосознаваемых впечатлений. И если педагогу удалось сформировать привлекательный образ самого себя, то он автоматически закрепляет первое положительное впечатление и отношение детской аудитории. Умение достойно подать себя, показать свои положительные стороны и понять, в чем заключаются слабые места – фактор, влияющий на формирование профессионализма и успешности.

Ретроспективный анализ проблемы имиджа позволяет нам утверждать, что данное понятие является сравнительно «новым» для отечественной науки. Первые исследования, посвященные психологическим аспектам имиджа в России, начались в конце девяностых начало двухтысячных годов XX века и связаны с именами таких ученых как: А. А. Дергач, Е. В. Змановская, А. Ю. Панасюк, А. С. Пелих, Е. Б. Перелыгина, Г. Г. Почепцов, В. М. Шепель и др. В работах обозначенных ученых понятие «имидж» обретает разную трактовку. Обобщая имеющиеся данные можно констатировать, что имидж это социально-психологический феномен, который базируется на основных законах социальной психологии и представляет собой публичный эмоционально окрашенный образ кого-либо/чего-либо, возникающий в ходе непосредственного или опосредованного контакта и принимающий форму устойчивого социального стереотипа. Носителя имиджа называют его субъектом или прототипом, потребителя – объектом или имиджевой аудиторией.

Для того чтобы понимать, как создается имидж и как можно управлять этим процессом, необходимо знать из каких компонентов он складывается. Анализ работ

Е. В. Змановской [1], А. Ю. Панасюк [3],  
Е. Б. Перелыгиной [4], Г. Г. Почепцовой [5],  
В. М. Шепеля [6] позволил нам выделить следующие  
компоненты, составляющие структуру персонального  
имиджа человека:

- *внешние данные* (физические данные: черты лица, рост, телосложение, фигура и т.д.; стиль одежды: костюм, обувь, аксессуары; невербальные данные: мимика, моторика, взгляд, походка; поведенческие особенности;
- *индивидуально-личностные особенности* (интеллект, интересы, общая эрудиция, эмоциональность, особенности взаимодействия, система ценностей и т.д.);
- *социальные-профессиональные характеристики* (уровень образования, социальный статус, профессионально-важные качества, социальные роли, репутация и т.д.);
- *публичный образ* (социальное окружение, образ жизни, друзья, характер и направленность активности, увлечения и т.д.).

Позитивный имидж рассматривается важным условием личного и профессионального успеха современного педагога. Управляемый имидж становится важнейшим рычагом конкурентной борьбы в многообразии однотипных предложений рынка труда. Занимаясь сознательным формированием имиджа необходимо учитывать, что конструирование уникального стиля человека должно базироваться с одной стороны на основе требований значимой социальной среды (целевой аудитории), а с другой обязательно учитывать уникальность и потребности самой личности.

Обобщая имеющиеся исследования, мы выделяем следующие возможные шаги или этапы построения персонального имиджа педагога.

*1. Самоопределение.* Работа начинается с процесса самоопределения педагога с собственным имиджем. Речь идет о *самомониторинге*, суть которого заключается в исследовании собственных личностных и поведенческих особенностей и их коррекции в соответствии с поставленными задачами. Вполне логично, если самомониторинг будет также содержать вопроса о том, какое впечатление я произвожу на других людей?

Здесь существует множество вариантов сбора обратной связи, среди которых можно выделить:

– метод «фокус-группы» (желательно, чтобы характеристики участников группы были максимально приближены к характеристикам потенциальной целевой аудитории, в случае с педагогом – это могут быть школьники и их родители);

– получение обратной связи в тренинговой группе (группа дает искреннюю и объективную обратную связь о текущем имидже);

– самодиагностика, подразумевает самотестирование характеристик, которые человек может не замечать, но которые имеют принципиальное значение для окружающих. На этом этапе могут использоваться такие психодиагностические инструменты как: «Тест самомониторинга М. Снайдера», «Тест интроверсии-экстраверсии К. Г. Юнга», тест «Потребность в общении» Ю. М. Орлова, «Методика диагностики эмпатии» И. М. Юсупова, «Теста-опросника С. Марлоу-Крауна», для диагностики мотивации одобрения, а также методики позволяющие определить стиль межличностного общения и управления, лидерские качества, потребность во власти, доминирующие ценности и т.д.

Следующим важнейшим условием работы на этом этапе является определение и анализ предполагаемой целевой аудитории. Принципиально важно понимать

ключевые характеристики, потребности и ценности аудитории с которой предполагается взаимодействие. Этот момент во многом определяет контур и содержательные характеристики имиджа будущего специалиста.

2. *Проектирование желаемого имиджа* с учетом индивидуально-психологических особенностей, профессиональных целей и специфики целевой аудитории. Подразумевает создание имидж-проекта, формулировку имиджевых целей и стратегий, выбор способов и средств продвижения личного имиджа.

Стратегия создания целевого имиджа базируется на ожиданиях конкретной аудитории и соответствии ее потребностям. Например, имидж учителя определяется задачами обучающей и воспитательной деятельности, а также специфическими потребностями детей, ожиданиями родителей и администрации школы. Следовательно, имидж-проект педагога должен опираться на демонстрацию профессиональной компетентности в области конкретного предмета, а также такие важные качества и способности как: артистичность, способность увлекательно и доступно доносить информацию, коммуникативные и организаторские способности, духовность, честность, гуманизм, трудолюбие, сотрудничество, общечеловеческие ценности и т. д.

При создании имиджевой стратегии педагогу необходимо ответить на следующие вопросы: «Какие конкретные задачи должен решать мой имидж?», «Какое впечатление я хочу производить на аудиторию?», «Какие мои характеристики соответствуют психологическим особенностям целевой аудитории?» и т. д. Точные и конкретные цели персонального имиджа являются основой для составления содержательной характеристики имидж-портрета. Описание имидж-портрета предполагает

конкретизацию следующих показателей: имя, внешний вид, запах, жесты, движения, индивидуально-личностные характеристики, репутация, «личный миф», «имиджевая символика», пропагандируемые ценности.

Данный этап обязательно предполагает работу с индивидуальным стилем учителя, так как внешний вид играет решающую роль при формировании образа профессионала в глазах других людей. Индивидуальный стиль в одежде напрямую транслирует основную информацию о его носителе: эстетический вкус, образ жизни, ценности, уровень дохода, статус, положение в обществе, характер, направленность и т. д. По мнению профессиональных имиджмейкеров именно «костюм» (одежда, аксессуары, прическа, обувь) выступает наиболее важных элементов личного имиджа. При формировании внешнего вида решающее значение имеют: стиль одежды (деловой, вечерний, романтический и т. д.), цветовые решения, повторяющиеся детали, типичные жесты и т. д.).

*3. Трансформация требуемых характеристик в визуальную, вербальную и событийную форму*, то есть, воплощение имиджа в реальной жизни. Можно выделить следующие основные доступные педагогам способы продвижения персонального имиджа: самореклама и самопрезентация (подразумевают любую активность, связанную с сообщениями о себе), организация PR-мероприятий (конференции, праздники, мастер-классы, конкурсы, выставки, волонтерские акции и т. д.). В качестве форм продвижения имидж-проекта педагоги могут использовать: публичные выступления, ведение страниц в различных социальных сетях, печатные статьи, интервью, ведение блогов, создание интернет-каналов, личные встречи и т. д., основная цель этих мероприятий формирование нужного впечатления о себе у потенциальной аудитории.

Подводя итог нашим рассуждениям, следует отметить, что процесс формирования персонального имиджа тесным образом связан с профессиональным самоопределением педагога, через структурирование целей, ценностей, приоритетов в соответствии с личной уникальностью и требованиями профессиональной деятельности. Работа педагога над собой имплицитно подразумевает выражение себя как профессионала, умеющего грамотно выстраивать свой персональный имидж.

### **Литература**

1. Змановская Е. В. Руководство по управлению личным имиджем. СПб: Речь, 2005. 144 с.
2. Майерс Д. Д. Социальная психология. СПб.: Питер, 1997. 688 с.
3. Панасюк А. Ю. Нам нужен имиджмейкер? Или о том, как создавать свой имидж. М.: Дело, 1998. 240 с.
4. Перельгина Е. Б. Психология имиджа. Учебное пособие для вузов. М.: Аспект пресс, 2002. 222 с.
5. Почепцов Г. Г. Имиджелогия. М: Рефл-бук, Ваклер, 2018. 704 с.
6. Шепель В. М. Имиджелогия. Учебное пособие. М.: Народное образование, 2002. 254 с.

**УДК37.011.33**

**A465**

**З. А. Александрова,**  
*кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
математики, информатики и методики преподавания,  
Новосибирский государственный педагогический  
университет (Куйбышевский филиал), Куйбышев, Россия*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗОВ**

В статье рассматривается актуальное на сегодняшний день направление в педагогике – это организация мобильного обучения в системе высшего образования. Приведены некоторые аспекты внедрения мобильных приложений для организации обучения студентов Куйбышевского филиала ФГБОУ ВО «НГПУ», которые обучаются по направлению подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», профили «Математика и Информатика». На основании анализа проведенного опроса студентов было установлено, что мобильные устройства очень часто используются ими, как в повседневной жизни, так и во время учебы. Выделяются возможности для использования мобильных приложений для обучения математике студентов педвуза, а конкретно предложены методические аспекты по организации контроля учебных достижений студентов в области математики с использованием приложений Plickers и Quizlet. Делается вывод о том, что включение этих приложений в образовательную деятельность поможет преподавателям организовать оперативный и систематический контроль, разнообразить формы организации контроля и самостоятельной работы студентов при обучении математическим дисциплинам.

Ключевые слова: мобильные приложения, обучение математике студентов, мобильное обучение

В связи с переходом на новые федеральные государственные образовательные стандарты доля самостоятельной работы студентов значительно

увеличилась. С использованием информационных технологий в учебном процессе значительно расширились возможности в организации и проведении самостоятельных работ. Процесс усвоения студентами математических дисциплин всегда вызывает трудности. Очень большое количество формул, графиков, рисунков, теорем, с их громоздким доказательством усложняют процесс самостоятельного изучения их студентами. В данной ситуации помогут преподавателям и студентам не только компьютеры, а также гаджеты, в роли которых выступают телефоны, планшеты и прочее.

Компьютеры и другие цифровые устройства в современном мире выступают в жизни каждого человека их неотъемлемой частью. Для современной молодежи, которая родилась в цифровом обществе и растет параллельно с открытием и изобретением новых информационных технологий, использование интернета и мобильных устройств является неотъемлемой частью их жизни, о чем и свидетельствует проведённый опрос среди студентов Куйбышевского филиала ФГБОУ ВО «НГПУ», которые обучаются по направлению подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», профили «Математика и Информатика» (рисунок 1).



Рисунок 1 – Частота использования мобильных устройств студентами

Проведя анализ результатов первого опроса появилась необходимость узнать, а какие же функции для каждого в отдельности выполняют мобильные устройства. Было предложено 8 вариантов ответа. Порадовало то, что студенты используют мобильные устройства для поиска информации и для учебы (рисунок 2). Далее студенты прописали те предметы, для изучения которых они в большей степени используют мобильные устройства. 79,8% всех респондентов на первое место поставили предметы гуманитарного цикла, где в основном нужно было найти текстовую информацию или перевести текст. Математические дисциплины получили лишь 15% внимания всех респондентов, где мобильный телефон использовался лишь как калькулятор или для построения элементарных графиков. Оставшиеся обучающихся не предоставили ответа на предложенный вопрос.

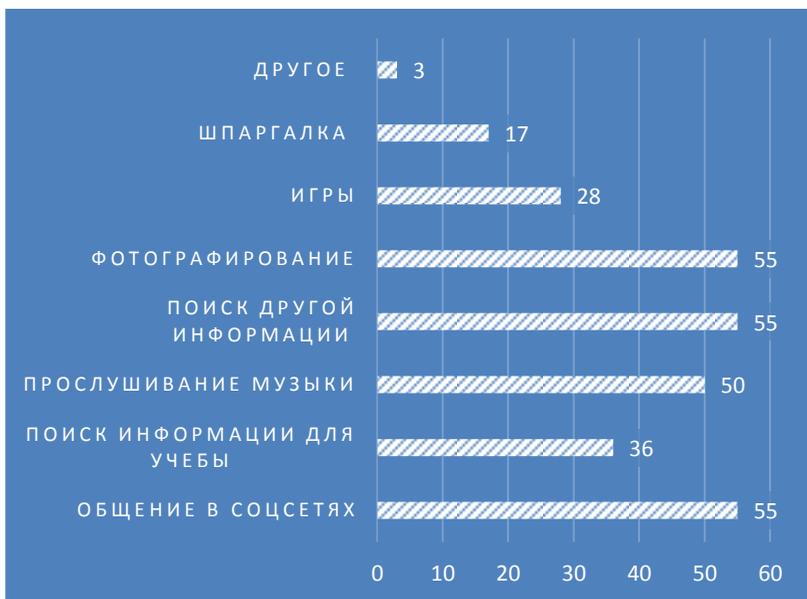


Рисунок 2 – Функции мобильного телефона

Анкетирование позволило сделать вывод о том, что мобильные устройства для студентов очень важны и значимы, исходя из этого, необходимо создать такие условия для их использования студентами, чтобы их применение сместилось в сторону обучения.

Вследствие того, что мобильные приложения все чаще стали использоваться в образовательных целях, современные ученые и педагоги в контексте концепции электронного обучения выделяют еще одно направление – мобильное обучение (*англ.* M-Learning – Mobile learning). Выделение данного направления привлекло в образование большое количество учебных приложений и программ, расширяющих объективные возможности в организации образовательной деятельности на всех ступенях образования, в том числе и высшего.

Впервые термин «мобильное обучение» появляется в зарубежной педагогике. В проекте MoLeNet (Великобритания) под мобильным обучением понимают «использование удобных портативных мобильных устройств и беспроводных, доступных всегда технологий, для облегчения, поддержки, оптимизации и расширения процессов обучения и изучения» [3, с. 34]. «Мобильное обучение – это деятельность, осуществляемая регулярно посредством компактных, портативных мобильных устройств и технологий и позволяющая обучающимся стать более продуктивными, общаясь, получая или создавая информацию» [2, с. 56].

В отечественной педагогике этим направлением занимаются А. А. Андреев (использование портативных компьютеров в системе дистанционного обучения), Е. Д. Патаракин (применение сетевых сервисов Web 2.0), В. В. Жуков (исследует принципы мобильного обучения), И. Н. Голицына (описывает мобильное обучение как технологию в образовании) и др.

В данной статье акцент будет смещен в пользу использования современных мобильных устройств для обучения математических дисциплинам.

Современные направления в обучении математическим дисциплинам необходимо пересмотреть не только на выбор современных технологий и методов обучения, но и средств обучения, как со стороны подбора актуальных интерактивных заданий, так и с постепенным включением в процесс обучения приложений для мобильных телефонов.

Особую роль в организации образовательной деятельности играет регулярный и эффективный контроль за достижениями студентов, являющийся важным и обязательным компонентом любого учебного процесса. Контроль отвечает за функцию управления процессом

усвоения нового материала, мотивирует студентов и развивает их познавательные потребности, что в свою очередь достигается лишь при реализации принципов открытости, объективности, системности и оперативности. Результативность контроля за учебными достижениями студентов будет приносить свою положительную динамику, если он будет организовываться регулярно и систематично. Основным инструментом управления познавательной деятельностью обучающихся выступает оперативный контроль, который предоставляет возможность для формирования у обучающихся важного понимания о том, что любое обучение должно сопровождаться регулярной проверкой.

Сеть Интернет предлагает сегодня широкий выбор сервисов для разработки инструментов оценивания с помощью мобильных устройств. Рассмотрим некоторые из них.

Практически у всех современных систем контроля и оценки учебных достижений обучающихся имеется дружелюбный интерфейс, что позволяет разрабатывать задания различного формата и организовывать контроль в виде вопросов, тестов, игр. В мобильных системах тестирования используются элементы геймификации, то есть анимированные изображения, аудио и видео файлы, которые позволяют повысить мотивацию обучающихся. Схема использования обучающимися на занятии мобильных устройств довольно проста. Педагог запускает с телефона, планшета или компьютера проверочную работу, учащиеся со своих телефонов или с помощью специальных карточек отвечают на вопросы. После этого компьютер обрабатывает результаты и выдает их в удобной форме, например, в виде таблицы [1].

Использовать мобильные приложения можно для организации: контроля усвоения; самостоятельной работы

с самопроверкой по образцу; творческого применения и добывания знаний в новой ситуации; закрепления, обобщения и систематизации знаний; актуализации знаний; мотивация учебной деятельности обучающихся; проверки домашнего задания, воспроизведения и коррекции опорных знаний обучающихся.

Рассмотрим возможности некоторых мобильных приложений для организации контроля за учебными достижениями студентов в области математики.

Plickers – это мобильное приложение и сайт, которое помогает преподавателю организовывать опросы прямо в аудитории. Это подходящая альтернатива стандартным тестам. Для организации контроля преподаватель раздает именные карточки студентам (рисунок 3).

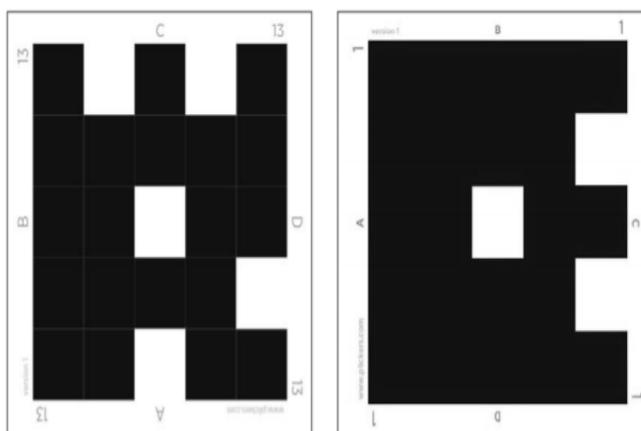


Рисунок 3 – Распечатанные карточки с QR-кодами

Далее выводятся тестовые вопросы на экран (рисунок 4) и сканирует ответы студентов со своего телефона или планшета.

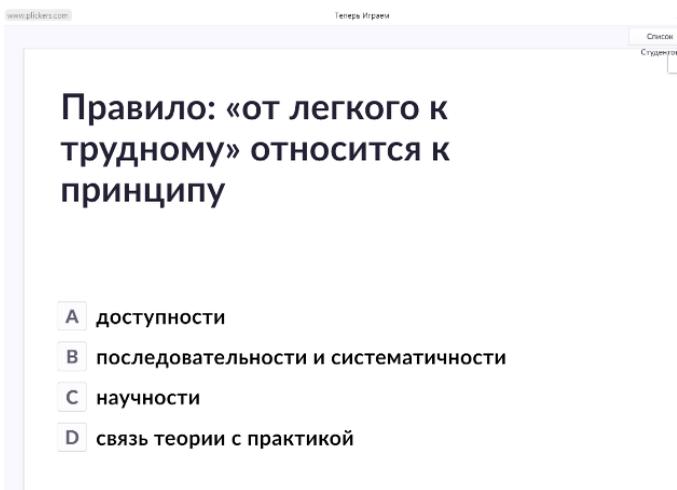


Рисунок 4 – Тестовые вопросы, выведенные на экран

Плюсы приложения – студентам не нужны телефоны и доступ к интернету, а преподаватель может мгновенно видеть результаты тестов на экране (рисунок 5).

Февраль				
		1. Показат... Вт 04 Февраля ● 95%		
Имя ^	Весь	Определите тип следующего	Решите уравнение	Решите уравнение
Средний Класс	● 95%	92%	100%	92%
Ученик 1	● 100%	Один	С	Б
Ученик 10	● 100%	Один	С	Б
Ученик 11	● 100%	Один	С	Б
Ученик 12	● 100%	Один	С	Б
Ученик 13	● 100%	Один	С	Б
Ученик 14	● 67%	С	С	Б
Ученик 15	● 67%	Один	С	Д

Рисунок 5 – Результаты теста в программе Plickers

Приложение позволяет анализировать результаты отдельного обучающегося или изучать статистику по классу.

Другой не менее значимой платформой является Quizlet. Она предназначена для запоминания новых понятий и их определений. Можно воспользоваться готовыми сетами карточек, либо создать свою базу понятий.

Предлагается работа в 4-х режимах: режим карточек, заучивания, письмо, правописание. Кроме того, платформа предлагает различные тесты, игры и дополнительные функции. Работу можно организовывать для всей группы на интерактивной доске, либо давать индивидуальные задания каждому студенту в своем виртуальном классе по ссылке.

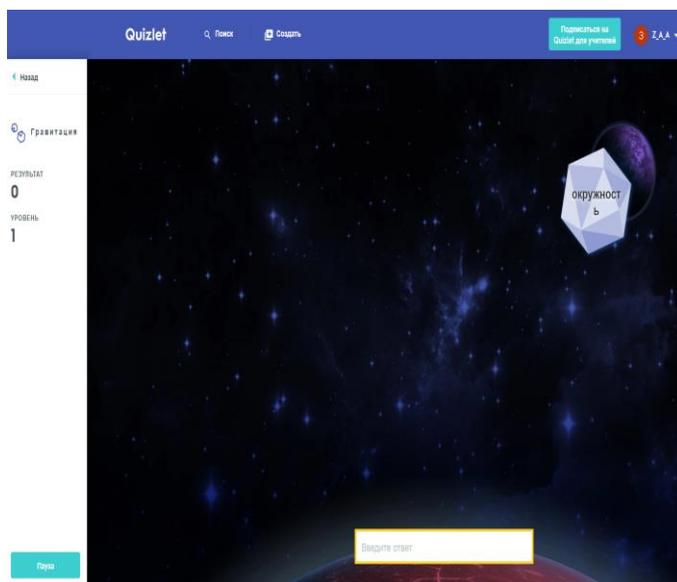


Рисунок 6 – Проведение тестирования в виде игры

В статье продемонстрировали лишь малая часть использования мобильных приложений в учебном процессе для организации контроля над учебными достижениями студентов.

Мобильные устройства и беспроводные технологии становятся неотъемлемой составляющей обучения, как внутри, так и вне аудитории, но только лишь их частью, неким средством, которое будет лишь помогать живому общению преподавателя и студента. Мобильное обучение возможно комбинировать с другими технологиями обучения для обеспечения интерактивных условий обучения студентов. Организованный процесс должен проходить очень аккуратно и не должен стать панацеей современного образования. Всем известно, что ничто и никогда не заменит живого общения.

### Литература

1. Александрова З. А. Педагогическая технология обучения планиметрии студентов педвузов на основе компетентностного подхода. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Сибирский федеральный университет. Красноярск, 2013. 180 с.
2. Думачев Л. Л., Смолина Л. В. Использование мобильных приложений для развития иноязычных лексических навыков обучающихся в неязыковом вузе. Международный студенческий научный вестник. 2017. № 1. <http://eduherald.ru/ru/article/view?id=16852> (дата обращения: 04.04.2020).
2. Титова С. В. Мобильное обучение сегодня: стратегии и перспективы // Вестник московского университета. Серия 19: лингвистика и межкультурная коммуникация. 2012. № 1. С. 9–23.

УДК372.8  
М855

**В. В. Моторин,**  
*кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
математики, информатики и методики преподавания,  
Новосибирский государственный педагогический  
университет (Куйбышевский филиал), Куйбышев, Россия*

## **ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЯЗЫКА PYTHON В КАЧЕСТВЕ БАЗОВОГО ПРИ ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ ПРОГРАММИРОВАНИЮ**

Python, как и другие языки – лидеры списка, поддерживает самые современные технологии программирования, но при этом, обладает одним важным отличием.

С педагогической точки зрения эта характеристика называется дидактическая ценность. Особенно ярко эта сторона языка проявляется на этапе начального обучения программированию. Обусловлено это тем, что Python в полной мере соответствует критериям, которые предъявляются к языкам учебного назначения. Такие языки должны иметь целостную и чёткую парадигму, простой синтаксис, ясный и читаемый код, а также развитые средства отладки и контроля программ. С уверенностью можно сказать, что язык Python в полном объёме соответствует этим требованиям.

До сих пор во многих школах учителя информатики при обучении детей программированию используют язык Pascal. Тем не менее, в настоящее время остро назрела необходимость перехода на более актуальный и современный язык. Наиболее подходящим претендентом на эту роль является язык Python. Он полностью удовлетворяет всем требованиям, предъявляемым к языку

программирования учебного назначения. Обоснованию целесообразности такого выбора посвящена данная публикация.

Ключевые слова: базовый язык обучения программированию, язык высокого уровня Python, методика раннего обучения программированию.

При обучении основам программирования в настоящее время чаще всего используется язык Pascal. Действительно, Pascal очень удобен в учебных целях; ведь именно для этого он и создавался. Тем не менее, практика показывает, что доля прикладных программ, разработанных на языке Pascal весьма-и-весьма невелика. Поэтому, на сегодняшний день в области преподавания программирования наметилась тенденция к переходу на более актуальный язык – Python.

Хотим поделиться нашим опытом перехода на язык Python и внедрения его в процесс обучения студентов и школьников. Миграцию с Pascal на Python мы начали в 2010 году. Для инициации данного процесса у нас на тот момент имелся ряд мотивационных факторов. И главный из них – это крайне низкая актуальность языка Pascal в мире современных информационных технологий. Явным доказательством тому можно считать информацию с такого авторитетного сайта, как: PYPL Index, на котором отслеживается популярность языков программирования. Согласно информации с данного ресурса, язык Python занимает 1 место, а Pascal находится ниже 100-го.

Python, как и другие языки – лидеры списка, поддерживает самые современные технологии программирования, но при этом, обладает одним важным отличием. С педагогической точки зрения эта характеристика называется дидактическая ценность.

Особенно ярко эта сторона языка проявляется на этапе начального обучения программированию. Обусловлено это тем, что Python в полной мере соответствует критериям, которые предъявляются к языкам учебного назначения. Такие языки должны иметь целостную и чёткую парадигму, простой синтаксис, ясный и читаемый код, а также развитые средства отладки и контроля программ. С уверенностью можно сказать, что язык Python в полном объёме соответствует этим требованиям.

Выбрав язык Python в качестве базового при обучении программированию, мы выяснили, что состав методических материалов, используемых при обучении языку Pascal, требует серьёзной переработки. В первую очередь потребовал изменения теоретический материал. Лекционный курс был полностью переписан.

Остались в целости лишь только универсальные алгоритмы решения типовых задач. Наибольшей коррективке подверглись исходные коды учебных примеров, которые проще оказалось создать с нуля, чем заниматься конвертацией программ с одного языка на другой.

Условно можно выделить три этапа внедрения Python в процесс обучения. На первом этапе основным источником теоретической информации служили лекции, а также немногочисленные русскоязычные сайты, посвящённые языку Python. В качестве интегрированной среды, использовалась официальная IDLE Python 3, идущая по умолчанию в составе дистрибутива. Данная среда не позиционируется, как полноценный инструмент разработчика и обладает существенными недостатками. В частности, аскетичный интерфейс и ограниченный набор инструментов для тестирования и отладки программ ограничивает её использование на дальнейших этапах обучения.

На втором этапе в 2012 году было издано учебное пособие, которое заметно улучшило ситуацию с методическим обеспечением курса «Программирование» на базе языка Python. Данное пособие имеет чёткое разделение на теоретическую и практическую части. При этом базовые сведения первой части, подкрепляются 14-ю заданиями практической части, с обязательным наличием типовых задач. Кроме того, на данном этапе мы начали экспериментировать с онлайн-средами для написания программного кода на языке Python. Среди них следует отметить такие сайты, как: [ideone.com](http://ideone.com), [repl.it](http://repl.it), [pythonide.org](http://pythonide.org) и др. В итоге, после ряда проб и ошибок, мы остановились на [repl.it](http://repl.it), как наиболее удобной и удовлетворяющей запросам учебного процесса.

На третьем этапе были рассмотрены и апробированы интегрированные среды: Wing 101 и PyCharm. Практика показала, что они удовлетворяют всем потребностям учебного процесса и позволяют создавать программный код очень эффективно и быстро. Причём, для формирования базовых навыков программирования лучше использовать Wing 101, как более простую, а затем уже переходить на PyCharm, как более продвинутую среду, с возможностью создания программных проектов уровня промышленного программирования. Основной же находкой третьего этапа явился бесплатный онлайн-курс по программированию на языке Python под названием «Питонтьютор».

Данный образовательный ресурс обладает впечатляющим функционалом и включает в свой состав следующие компоненты: теоретический материал, набор интересных задач, с постепенным нарастанием сложности, встроенная интегрированная среда разработки, отладочные инструменты, элементы социальной сети, автоматическая система проверки решённых задач, автосохранение прогресса обучаемого, бонусные мотивационные элементы.

В итоге мы на практике убедились, что онлайн-среда `pythontutor.ru` позволяет эффективно организовать самостоятельное изучение языка Python и отлично подходит самому широкому кругу лиц: начиная от школьников и студентов, и заканчивая учителями и преподавателями.

Тем не менее, очень часто от школьных учителей можно слышать вопрос: «Подходит ли язык Python для обучения детей младшего школьного возраста?».

На этот вопрос мы всегда отвечаем утвердительно и в качестве доказательства приводим свершившийся факт: Python уже давно используется для раннего обучения программированию.

Существует множество учебно-методических разработок, статей, книг и других публикаций на данную тему. Понимая, что причиной сомнений педагогов является элементарная неосведомлённость, мы предоставляем список авторов, работы которых следует изучить в первую очередь: Джейсон Бриггс [1]; Кэрол Вордерман, Джон Вудкок, Шон Макаманус, Крейг Стили, Клэр Куигли [2]; Брайсон Пэйн [3]; П. Р. Томашевский [4].

Ещё одним неоспоримым доказательством является большое количество коммерческих школ, которые активно ведут набор школьников для обучения программированию с самого раннего возраста. Данный бизнес процветает, а это означает только одно – на услугу есть устойчивый и растущий спрос. Среди этих проектов к настоящему времени определились компании, которых по праву можно считать лидерами рынка. Они зарекомендовали себя с хорошей стороны, предоставляя населению качественные образовательные услуги на мировом уровне (таблица 1).

Помимо коммерческих предложений, существуют бесплатные онлайн-сервисы, ориентированные на обучение детей младшего школьного возраста основам программирования на языке Python.

Таблица 1 – Коммерческие школы программирования

Школа	Город	Возраст	Курсы
CODDY	Москва, Санкт-Петербург и еще 39 городов России	3 – 16 лет	«Minecraft: программирование на Python», «Веб-программирование», «Программирование на JavaScript», «Технология блокчейн», «Киберспорт»
Кодабра	Москва, Санкт-Петербург, Екатеринбург и Уфа	6 – 17 лет	Разработка нейронные сети на Python», «Создание игр на Unity», «Разработка и дизайн сайтов», «Основы HTML, CSS и JavaScript», «Разработка и дизайн сайтов»
Фоксфорд	онлайн	3 – 11 классы	Алгоритмика (основы программирования) для 3–4 классов», «Курс программирования на Python для начинающих»
КодКласс	Москва, 10 представительств в городах России	5 – 16 лет	«Вундеркинд», «Junior», «Middle», «High», «Super», «Expert»
Алгоритмика	Москва, филиалы в 115 городах России и 13 странах мира	5 – 14 лет	курс Python, Робототехника, «Рыцарь кода» для дошкольников, «Дизайн 2D. Основы»

Crush Pro	Москва	6 – 16 лет	«Программирование на Python», «Программирование Scratch», «Создание компьютерных игр на Unity»
Coding Skills	Москва	8 – 17 лет	«Базовая компьютерная подготовка», «Программирование на C++», «Создание сайтов на HTML 5 и CSS 3», «Программирование на JavaScript»
Юниум	Москва, Санкт-Петербург и еще 30 городов России	1 – 11 классы	«Компьютерные курсы: программирование»
Международная Компьютерная Академия ШАГ	Москва и еще 18 городов России	7 – 16 лет	«Основы программирования с использованием Scratch», «Программирование на Python», «Программирование игр на Construct», «Робототехника LEGO»
Polycent	Москва	5 – 15 лет	«Программирование Scratch», «Программирование Swift (iOS App Creator)», «Программирование PYTHON», «Minecraft Creator»
Школа программистов	Москва, Московская область и онлайн	3 – 11 классы	«Программирование с нуля»

Обычно такие Интернет-ресурсы строят обучение детей на базе игровой технологии. Типичным представителем в данном сегменте является обучающая платформа CodeCombat [5].

Имея множество интересных решений, она легко интегрируется в учебный процесс. Преподаватель, который решил использовать данную обучающую онлайн-платформу для изучения основ программирования, имеет возможность создавать, так называемые, кланы, в которые обучающиеся вступают по приглашению. При этом учителю становится доступна подробнейшая статистика по каждому игроку. В свою очередь, обучающимся доступно 80 уровней игры с увлекательными заданиями. Строгий анализ игровых заданий, проведённый нами, показал, что они выстроены от совсем простых до очень сложных. Все игровые квесты отличаются разнообразием и увлекательностью. Их количества достаточно для того, чтобы начинающий программист освоил основные приёмы программирования в полном объёме. Вопрос о целесообразности использования языка Python в качестве базового при обучении детей программированию уже не столь актуален, и в скором времени станет пройденным этапом. Следующий логичный шаг – это повсеместное внедрение языка Python в учебный процесс. В большинстве случаев это зависит от готовности конкретного учителя к переходу на новый перспективный язык.

### **Литература**

1. Бриггс Д. Н. Python для детей. Самоучитель по программированию / пер. с англ. С. М. Ломакина. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2017. 320 с.

2. Программирование для детей / К. Вордерман, Дж. Вудкок, Ш. Макаманус и др. : пер. с англ. С. М. Ломавкина. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2015. 224 с.
3. Пэйн Б. П. Python для детей и родителей /пер. с англ. М. А. Райтмана. М.: Издательство «Э», 2017. 352 с.
4. Томашевский П. Р. Привет, Python! Моя первая книга по программированию. СПб.: Наука и Техника, 2018. 256 с.
5. CodeCombat. Игры с программированием для изучения Python и Java Script. [Электронный ресурс]. <https://codecombat.com> (дата обращения: 20.02.2020).

**УДК3781.147**

**Д814**

**И. А. Дудковская,**  
*кандидат педагогических наук, завкафедрой  
математики, информатики и методики преподавания,  
Новосибирский государственный педагогический  
университет (Куйбышевский филиал), Куйбышев, Россия*

## **ПРИМЕНЕНИЕ СРЕДСТВ КОГНИТИВНОЙ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНФОРМАТИКЕ**

В статье рассмотрено применение средств когнитивной визуализации при обучении информатике. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования, принятые в последние годы, определили преобразования организации и управления процессом обучения. Основой стандартов является системно-деятельностный подход, который предполагает, в частности, обеспечение активности образовательной и познавательной деятельности учащихся.

В связи с этим, возникает потребность ВУЗов и колледжей в студентах с высоким уровнем

познавательной активности, что достигается активизацией познавательной деятельности во время обучения в общеобразовательных школах. Визуализация – необходимый инструмент для активизации у обучающихся общеобразовательных школ познавательной деятельности при обучении дисциплине «информатика».

Ключевые слова: визуализация обучения, средства когнитивной визуализации, обучение информатике.

Современный этап развития общества характеризуется существенными преобразованиями во всех сферах государственной и общественной деятельности. Эти преобразования кардинально влияют на требования, предъявляемые к системе образования. Современные дети читают меньше, а необходимую им информацию воспринимают визуально. Возникает необходимость изменить способы подачи информации, соответственно, поменять процесс обучения [2; 8].

Одним из способов решения данной проблемы можно считать визуализацию информации. Некоторые исследователи [1; 3] стали использовать ментальные карты в качестве средства когнитивной визуализации информации. Их использование направлено не только развитие визуального мышления обучающихся, но и также способствует активизации их познавательной деятельности [6; 7].

Современные технологии постоянно развиваются и поэтому круг возможностей для обучения будущего поколения, улучшается с каждым разом, претерпевая изменения в средствах подачи информации. То, что было несколько лет назад невозможным, становится реальностью, благодаря инновационным технологиям и разработкам учёных и программистов.

Опираясь на классификацию техник когнитивной визуализации, опишем примеры использования таймлайна, ментальных карт и инфографики в учебном процессе на уроках информатики.

Таймлайн – достаточно мощное средство визуализации, помогающее школьнику погрузиться в «машину времени», просматривая каждое событие. Именно такой способ подачи информации, оставляет в памяти обучающихся факты истории достаточно долгое время.

Приведём пример онлайн-сервисов, для создания данного вида визуализации знаний:

– Timetoast – имеет три тарифа (Basic, Pro, Public), каждый из которых предполагает разную стоимость, ограниченное или неограниченное количество таймлайнов для создания. Платные версии убирают ограничения на оформление самого лайна, появляется возможность сменить цвет ленты, форму рамки события и т. д.

– Timeline editor – предоставляет условно-бесплатное использование. В бесплатный лимит входит: 1 таймлайн, состоящий максимум из 18 событий и 7 медиа-файлов.

– StoryMap JS – сервис для создания таймлайнов с привязкой к картам Google. Изначально рассматривался, как инструмент для создания интерактивных карт, но используя и направляя весь арсенал в нужное русло, можно представлять биографию людей или хронологию событий. Имеет простой и богатый функционал.

Технику визуализации таймлайн можно использовать при изучении тем, связанных с хронологией событий, например: «История развития вычислительной техники». Примером может послужить продукт, созданный с помощью онлайн-сервиса Timetoast (рисунки 1, 2).

Также с помощью таймлайна можно изобразить информацию «История развития языков

программирования», так как данная тема является трудноусваиваемой, также может служить материалом для занятий элективных курсов по информатике и программированию (рисунок 2).

Рассматривая другие техники визуализации информации, необходимо отметить значимость ментальных карт в учебном процессе.

В отличие от выше представленного средства подачи информации, данная техника применима практически к любой теме или разделу.



Рисунок 1 – Фрагмент таймлайна по теме: «История развития вычислительной техники»

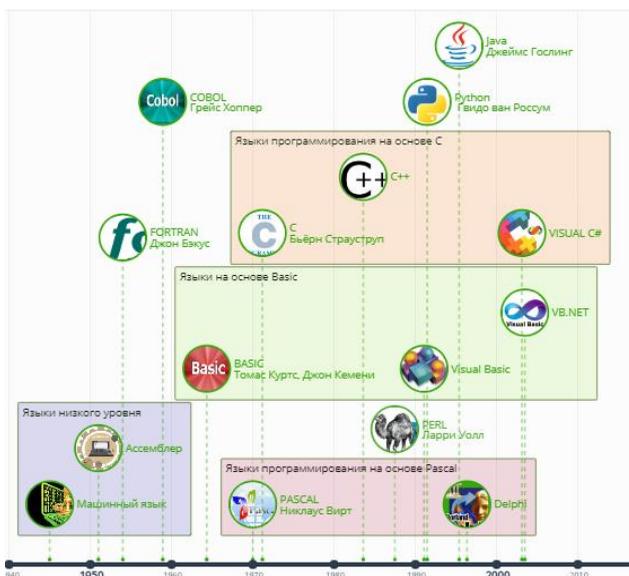


Рисунок 2 – Фрагмент таймлайна по теме «История развития языков программирования»

Как известно, одна из достаточно сложных тем в курсе информатики – это «Основы алгоритмизации и программирования». Поэтому действительно важно для обучающихся преподнести знания таким образом, чтобы они оказались целостной системой, а не набором понятий, свойств, применимых к написанию программ и созданию алгоритмов. Именно такая интеллект-карта представлена в данной работе (рисунок 3).

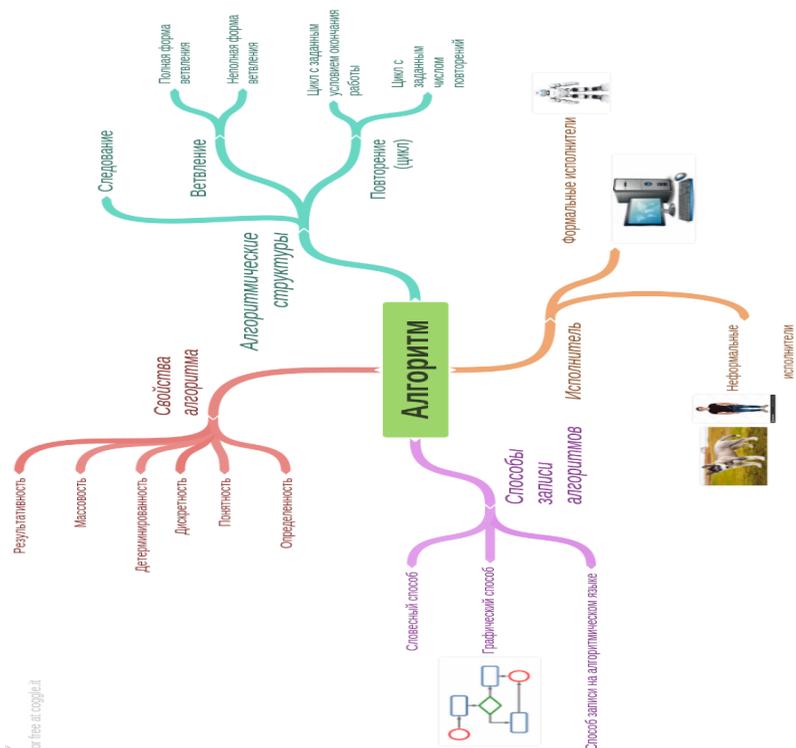


Рисунок 3 – Ментальная карта по разделу «Основы алгоритмизации и программирования»

Другим примером может послужить ментальная карта по теме «Устройство компьютера», так как эта тема сопровождает школьный курс информатики с 5-11 классы. Такое средство визуализации помогает вспомнить, то, что было изучено ранее (рисунок 4).

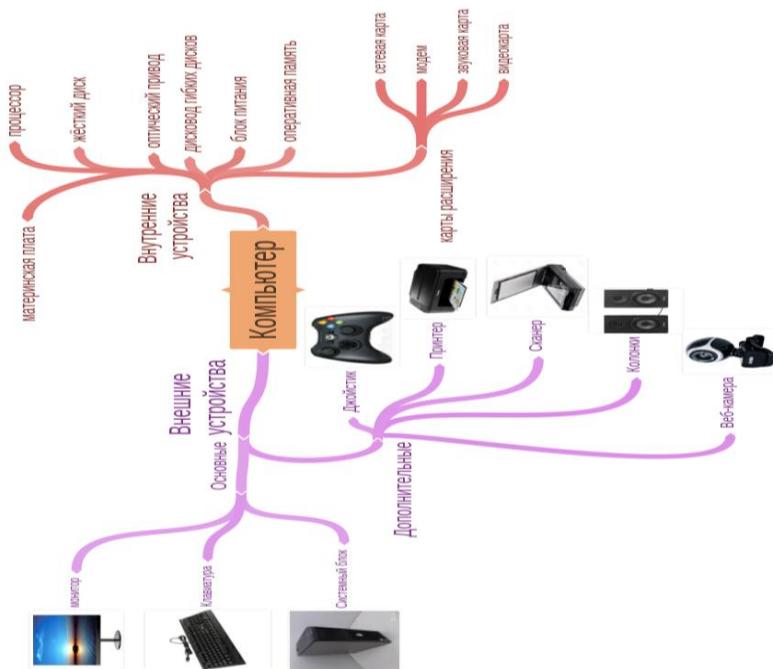


Рисунок 4 – Ментальная карта по теме «Устройство компьютера»

Скрайбинг – сравнительно новая технология визуализации знаний школьников и используется не так часто на уроках. Основная сложность в создании скрайба состоит в продолжительной затрате времени. К достоинствам можно отнести, что данный метод задействует одновременно слух, зрение и воображение учащегося. Также самую сложную тему можно донести простым и понятным языком. В процессе зарисовки скрайба происходит донесение информации, поэтому человек лучше понимает и запоминает её. Создавать скрайбы можно любым удобным способом: с помощью рисунков на белой бумаге, с голосовым сопровождением и объяснением

материалом, либо задействуя видеокамеру и приложение для монтажа видео.

Технология инфографики не является новой и необычной, но, тем не менее, часто применима в любой сфере. Её создание не потребует особых умений, специализированных приложений, программ и онлайн-сервисов. Достаточно использовать простые графические редакторы, либо карандаши, фломастеры, краски и лист бумаги. Примером инфографики может служить электронное приложение к учебнику «Информатика» (УМК Л. Л. Босова, рисунок 5).



Рисунок 5. Инфографика «Компьютер и информация»

Таким образом, применяя всевозможные техники когнитивной визуализации информации, учитель не только обеспечивает системное и целостное восприятие информации, но и способствует развитию визуального

мышления школьников, активизации его познавательной деятельности.

Такие методики как, таймлайн, карты-памяти, инфографика и скрайбинг представляют мощное и эффективное средство, для использования в обучении школьников, которые растут в развивающемся обществе и требует таких же современных методов подачи информации на уроках информатики.

### Литература

1. Бьюзен Т. Т., Бьюзен Б. Б., Интеллект-карты. Практическое руководство. Минск: Попурри, 2010. 368 с.
2. Дудковская И. А. Владение инновационными технологиями в образовании как одно из необходимых профессиональных качеств современного педагога // Психолого-педагогическое образование в современных условиях: материалы Всероссийской научно-практической конференции. 2019. С. 104-108.
3. Ижденева И. В. Методика ментально-контекстного обучения информатическим дисциплинам будущих педагогов-психологов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Красноярский государственный педагогический университет им. 4. В. П. Астафьева, Красноярск, 2015 207 с.
5. Коджаспирова Г. М. Технические средства обучения и методика их использования. Учеб. пособие для учеников высш. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова К. В. Петров. М.: Академия, 2018. 256 с.
6. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. Учеб. пособие. М.: Народное образование, 2018. 256 с.
7. Шукшина С. Е. Различные подходы к активизации учебно-познавательной деятельности студентов // С. Е. Шукшина. М.: МГПУ, 2018. № 1. С. 49-57.

8. Шукина Г. И. Исследование проблемы активизации учебно-познавательной деятельности // Современная педагогика. 2018. № 11. С. 46-51.

9. Шаталова Н. П. Проблемы внедрения цифровизированных технологий в процессе образования. // Конструктивные педагогические заметки. 2020. Т. 1. № 8.1 (13). С. 54-62.

**УДК372.8**

**Ш112**

**О. М. Шерехова,**

*кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков гуманитарных направлений, института иностранных языков, Петрозаводский государственный университет, Петрозаводск, Россия*

## **ТВОРЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ДРУГОДОМИНАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ**

В современных условиях глобализации, развития экономических и торговых связей, а также новых информационно-коммуникационных технологий, актуальным остается формирование у обучающихся общечеловеческих ценностей. Эти ценности являются важным инструментом в решении глобальных проблем, а их укрепление способствует повышению уровня жизни и становлению межсубъектных отношений между людьми. Поскольку проблема человека была и остается главной проблемой философии, особое значение приобретает формирование другоDOMИНАНТНОСТИ, как основополагающего принципа межсубъектного взаимодействия между людьми. Автор проводит краткий

анализ понятия «другодоминантность», основываясь на работах ученых-философов, и выделяет основные признаки данного феномена, такие как: предпочтение другого себе, самоопределение в стремлении познать другого, желание стать лучше, отождествление своего внутреннего мира с миром другого и сохранение при этом собственного «Я». По мнению автора, организация совместной творческой деятельности обучающихся в образовательном процессе в вузе обеспечивает создание условий не только для личностного и субъектного роста участников, но и для становления их другодоминантности и диалогичности. В качестве примера в статье описывается работа обучающихся над проектом по созданию фильма на иностранном языке.

Ключевые слова: другодоминантность, общечеловеческие ценности, иноязычное обучение, творческое взаимодействие, междисциплинарные отношения.

В условиях продолжающейся глобализации, которая обуславливает социально-экономические преобразования в мировом пространстве, а также инновационное развитие информационно-коммуникационных технологий, приоритетным направлением современного образования становится формирование общечеловеческих ценностей обучающихся. Общечеловеческие духовные ценности объединяют народы различных национальностей и религий, придерживающихся самых разнообразных традиций и устоев, имеющих свое собственное историческое прошлое, свой социально-экономический курс развития. Эти ценности являются важным инструментом в решении глобальных проблем, а их укрепление способствует повышению уровня жизни и становлению междисциплинарных отношений между людьми. Другими словами, они

представляют собой могущественный потенциал для преобразования окружающей нас действительности, механизм гармоничного развития культуры, общества и человека.

Несмотря на факт, что фундаментальные ценностные ориентации человека, определяющие его отношение не только к изменениям в современном мире, но и к жизни в целом, закладываются в первую очередь в семье и школе, в последнее время существенный акцент на общечеловеческие приоритеты ставится и в образовательном процессе вуза. Согласно энциклопедическому словарю педагога общечеловеческие ценности – это ценности, которые принимаются всеми людьми планеты, имеют место в разных культурах и присутствуют на протяжении вековой жизнедеятельности людей [8].

При этом существуют различные классификации этих ценностей. Наиболее общепризнанная категория включает в себя следующие реалии: человек, семья, труд, знания, культура, отечество, земля, мир (В. А. Караковский). Наивысшей ценностью, «мерой всех вещей» согласно любой классификации является человек. Поскольку проблема человека была и остается главной проблемой философии, категорию общечеловеческих ценностей, состоящую из вышеуказанных реалий, можно дополнить такими значимыми понятиями как нравственные гуманные нормы, доброжелательность в отношениях, взаимопомощь и взаимоподдержка, социальное благополучие и социальная справедливость, нравственное здоровье коллектива и общества. В связи с этим особое значение приобретает формирование другодоминантности, как основополагающего принципа межсубъектного взаимодействия между людьми.

Учение о другодоминантности было впервые разработано А. А. Ухтомским, основной идеей которого является «перенос доминанты на лицо Другого». В понимании Другого, в его принятии содержатся потенции личностного и субъектного роста человека. Идею другодоминантности поддерживает В. Франкл, который считает, что «в служении делу или любви к другому человек осуществляет сам себя» [12, с. 29].

По его мнению человек в большей степени становится человеком, если он полностью посвящает себя какому-либо делу, либо другому человеку. В. В. Биbihин уверен, что человек может найти себя, бросая себя на что-то или просто бросая себя, и предлагает забыть такие вещи как самоанализ, самопознание и саморазвитие личности, поскольку единственный способ раскрыть себя – это узнать себя в другом. Г. С. Батищев широко использовал понятие другодоминантности для объяснения целостно-глубинного общения, подчеркивая, что именно такое общение подразумевает искреннюю адресованность собственной жизни Другому и определение внутри своей жизни достаточных «места и времени, действий и состояний, мыслей и чувств, мерил и ценностей не своих собственных, а именно тех, которые присущи Другому» [1, с. 43].

Такая позиция ориентирует человека на «предпочтение Другого себе, без потери при этом своего Я» [9, с. 61].

Г. С. Батищев считает, что человек в процессе глубинного общения приобретает подлинные качества субъекта. Это становится возможным, если он стремится к постоянному обновлению и обогащению: «парадоксальность междусубъектного общения такова: чтобы быть самим собой, человек должен до определенной степени быть не совсем тем же самым, каким был прежде. Если ему нечего принести на встречу с другим, кроме

повторения самого себя прошлого, стереотипного в действиях и словах, то ему просто-напросто нечем лично быть по отношению к другому». [2, с. 42].

Описывая суть междусубъектного общения, Г. С. Батищев развивает идею о взаимоединстве общения и творчества: «Нет на свете более творческого дела, нежели междусубъектное общение. И нет более общительного процесса, нежели собственно творчество. Творчество по самой сути своей междусубъектно» [1, с. 436].

Творческая деятельность обеспечивает создание благоприятных условий для развития междусубъектных отношений, становление которых определяется «принципом другодоминантности, когда доминирует не САМО, а ДРУГО». Человек в процессе самоопределения и самореализации посвящает свои достижения «Другому», равному себе, такому же значимому и уникальному в данном пространстве. Это происходит потому, что отношения с «Другим» позволяют субъекту проблематизировать себя, выступать за свои пределы, преодолевать свою самодостаточность, обрести свободу, «вышелушивать Другого и себя из скорлупы отчуждения, снимать с моего и его Я социальную маску» (М. М. Бахтин). Другодоминантный субъект умеет предпочитать другого себе, не теряя при этом собственного «Я». Другими словами, «Я» существуют для «ТЫ», но не становлюсь им» [5, с. 120].

Воспитание другодоминантного субъекта – долгий и сложный процесс. Становление другодоминантности как качественной характеристики человека «всегда активно и конкретно-деятельно: это Любовь, Забота о Другом, его Принятие и Уважение к Другому» [6].

Современное поколение заражено эгоизмом, собственные переживания выходят на первый план, равнодушие и индифферентность становятся нормой в современной жизни, что препятствует выстраиванию

конструктивных взаимоотношений, тогда как успех любой совместной человеческой деятельности зависит от уровня сформированности у участников коммуникативных компетенций. Доминанта на Другого важна не только во взаимодействии студентов друг с другом, но и в общении педагога с обучающимися. Другодоминантность и диалогичность профессиональной культуры педагога становится определяющим фактором и стратегией профессиональной деятельности педагога, ориентированной на гуманизацию образовательного процесса. Педагогическое общение может стать по-настоящему глубинным и перейти на новый уровень, если преподаватель в процессе своей деятельности реализует доминанту на Другого. Умение педагога находить свой собственный путь развития в своих учениках, реализовать себя в них, при этом, не теряя самого себя, сделает образовательный процесс более эффективным.

Другодоминантность предполагает не просто помощь партнеру в случае возникновения проблемы, а в первую очередь ее предвосхищение. «Нужно суметь помочь личности сформировать подушку безопасности, то есть создать персональный прецедент эффективной самозащиты, обеспечивающий выход из затруднительной ситуации с меньшими социально-психологическими болезненными издержками» [11].

Кроме того, согласно принципу другодоминантности «участник образовательного процесса наделяет своего партнёра презумпцией равенства себе» [10].

Организация творческой деятельности в образовательном процессе создает все условия для формирования другодоминантности обучающихся, поскольку успешность ее результата определяется совокупным вкладом всех участников в равной степени, умением действовать сообща, принимая при этом

уникальность каждого. Именно в ходе создания совместного продукта реализуется доминанта на Другого. Процесс овладения иностранным языком включает в себя не только непосредственно саму языковую подготовку и формирование лингвистических умений, но и развитие навыков сотрудничества, выстраивания диалога, выражения своей точки зрения, ведения переговоров, участия в совместной творческой деятельности. Кроме того, в процессе изучения иностранного языка «происходит не только ознакомление с социально-культурными ценностями, но и становление индивидуальной системы ценностей» [4, с. 37].

Знакомство с традициями и обычаями других народов, с культурными особенностями стран изучаемого языка способствует активному участию субъектов в диалоге культур, в ходе которого приобретает ценностный опыт взаимодействия, раскрываются и развиваются такие качества как мобильность, толерантность, самостоятельность и готовность к саморазвитию и самопознанию.

Преподаватели кафедры иностранных языков гуманитарных направлений подготовки (КИЯГН) Петрозаводского государственного университета разработали и апробировали модель единого иноязычного пространства, в рамках которой процесс обучения иностранному языку студентов-нелингвистов осуществляется с использованием как традиционных, так и инновационных методов обучения.

Обучая всем видам речевой деятельности, преподаватель вовлекает бакалавров гуманитарных направлений как в выполнение индивидуальных творческих проектов, так и в участие в межсубъектной творческой деятельности, ценностным результатом которой является «не только создание совместного продукта, но и развитие

принципиально новых глубоко нравственных и духовно-практических отношений между участниками образовательного процесса, основанных на творческих идеях диалогичности, полифонизма, принятия Другого как высшей ценности» [5, с. 10].

Современные реалии нашего общества требуют от специалиста принятий верных решений в нестандартных ситуациях, сформированных умений осмысленно и продуктивно действовать и взаимодействовать с различными людьми вне зависимости от их профессии и рода деятельности, креативно подходить к поставленным перед ним задачами. Именно поэтому приоритетной задачей образовательного процесса становится воспитание творческого субъекта, ответственного и сопричастного другим. «Творчество дает возможность людям создавать ряд специальных субъективных реальностей, мировоззренческих систем, понимания требований реальности, в том числе и производственно-трудовых ситуаций, обеспечивающих хорошее состояние во внутреннем мире всех людей, прежде всего людей-актеров»[7, с. 38].

Преподаватели КИЯГН в рамках модели единого иноязычного пространства регулярно вовлекают студентов в участие в творческой деятельности, тем самым создавая условия для развития их креативной позиции, раскрытию их творческого потенциала, формированию субъектных качеств и навыков творческого взаимодействия. На первом курсе студенты участвуют в создании цифровых историй, драматизации пьес англоязычных авторов, создании видеороликов и видеофильмов. В дальнейшем они участвуют в более сложных видах деятельности, таких как дебаты, брифинги, круглые столы, мастер классы подготовке научных докладов с их презентацией на итоговом общекафедральном экзамене.

Становление отношений, основанных на принципе доминантности, происходит в процессе выполнения групповых творческих проектов, одним из которых является подготовка профессионально-ориентированного фильма. В эпоху развития информационно-коммуникационных технологий реализация подобных проектов представляется посильной для студентов всех этапов обучения при условии их грамотной организации. В связи с необходимостью поддержания здоровой атмосферы в группе, создания благоприятного психологического климата, а также с целью формирования межсубъектных отношений в недавно созданном коллективе, целесообразно вовлекать студентов в совместные творческие проекты с первого курса.

Именно поэтому согласно рабочим программам проект по созданию видеofilmа включен в экзамен по английскому языку в первом семестре первого курса. Такие проекты, безусловно, относятся к творческим, поскольку результатом является совместно созданный новый продукт. Реализация проекта осуществляется в течение одного семестра.

Студенты создают самые разнообразные фильмы на иностранном языке, например, документальные, научно-популярные, игровые, в основе которых лежат самостоятельно созданные сюжеты, ремейки фильмов из мирового художественного кинематографа, либо экранизации художественных произведений. При всем многообразии жанров создаваемые студентами фильмы должны носить профессионально ориентированный характер и предназначаться для широкой аудитории. Подготовка фильма осуществляется поэтапно под руководством преподавателя.

Первый этап посвящен предварительному планированию будущего фильма, разработке его концепции, здесь используются коллективные методы

стимуляции творческой активности, например, «мозговой штурм», «случайные слова» и др. Студенты создают логлайн (идею фильма), в котором кратко представлены главные герои, конфликт, проблема и цель. Данный логлайн впоследствии станет основой для синопсиса (краткий пересказ фильма), который включает в себя завязку, основные события, кульминацию и развязку. Первый этап считается самым сложным, поскольку именно здесь закладываются основы будущего фильма, а также происходит актуализация субъектных качеств обучающихся и начало становления межсубъектных отношений.

Студенты учатся действовать и взаимодействовать с учетом настроения, эмоционального и психологического состояния друг друга. Кроме того, подготовка проекта носит в основном самостоятельный творческий характер, поскольку участники, благодаря предшествующему опыту участия в драматизации владеют организованными формами творческого взаимодействия и поэтому самостоятельно могут на данном этапе выбрать не только актеров, но и режиссера, оператора, звукорежиссера, декоратора и других. Именно на данном этапе происходит осознание необходимости установления доверительных контактов с членами группы, принятие их уникальности и значимости.

Следующий этап включает работу над сценарием фильма. Студенты сами выбирают автора сценария, распределяют роли в соответствии с ним, редактируют сценарий, обсуждают его детали, выбирают места для съемки фильма, делают раскадровку. На данном этапе происходит формирование эмпатийных умений, таких как осознание индивидуального своеобразия и ценности каждого, готовность поставить себя на место другого, способность к сопереживанию и сочувствию, взаимответственность, принятие мнения другого.

Без данных умений невозможно выстраивать межсубъектные отношения, основанные на равенстве сторон и взаимодоверии.

Третий этап посвящен непосредственной съемке фильма. Студенты составляют график съемки, снимают дубли, монтируют фильм, делают озвучку и записывают фильм на диск или другой носитель. Также студенты подготавливают групповое портфолио по фильму, в который включают сценарий, действующие лица и всех участников работы над фильмом.

На данном этапе происходит дальнейшее развитие творческих умений, как правило, появляется высокая мотивация к творчеству, ощущается взаимное принятие друг друга, осознание значимости и незаменимости каждого в процессе взаимодействия. Стремление действовать друг для друга, желание быть лучше, чем я был вчера, готовность помочь партнеру в сложной ситуации – важные качества, которые составляют основу глубинного общения. Заключительный этап работы над фильмом – это его демонстрация на общем Фестивале Фильмов студентов гуманитарных направлений.

Студенты просматривают фильмы разных групп, оценивают работы друг друга, делают критические замечания, а также получают экспертную оценку от жюри из преподавателей. Возможность обсуждения созданных продуктов, самооценка и взаимооценка способствуют формированию рефлексивных умений обучающихся. Поскольку процесс оценивания происходит в доброжелательной психологической обстановке, обучающиеся адекватно воспринимают критику, а просмотр творческих работ других групп воодушевляет их на дальнейшее творческое сотрудничество.

Таким образом, для развития доминирующей преподавателям необходимо создавать ситуации, которые

позволяют студентам осознавать свою уникальность и неповторимость, а также становиться друг для друга значимыми и интересными.

В процессе совместной творческой деятельности студенты постоянно открывают что-то новое в себе и в других участниках процесса. Создание совместного творческого продукта невозможно без доверия к партнеру, которое порождает уверенность в себе, чувство равноответственности, доброжелательное отношение к окружающим. Доверяя друг другу, обучающиеся получают возможность действовать решительно и свободно. Все это создает основу для продуктивного сотрудничества и взаимоприятия друг друга.

Успешность продукта творческой деятельности, в данном случае готового видео фильма, является результатом глубинного общения обучающихся друг с другом, которые осознают нужность каждого, выявляют как свои внутренние потенции, так и возможности каждого участника, пытаются понять и найти себя.

Кроме того, участвуя в творческой деятельности в процессе обучения, партнеры стараются быть лучше друг для друга, постоянно самосовершенствоваться и самообновляться. Это является важнейшей предпосылкой формирования другодоминантности, основными признаками которой будут: предпочтение Другого себе, самоопределение в стремлении познать Другого, желание стать лучше, отождествление своего внутреннего мира с миром Другого и сохранение при этом собственного «Я».

## Литература

1. Батищев Г. С. Введение в диалектику творчества. С-Пб.: РХГИ, 1997. 464 с.

2. Батищев Г. С. Познание, деятельность, общение. Теория познания. В 4 т. Т. 2. Социально-культурная природа познания. М., 1991. С. 119-135.
3. Даренский В. Ю. Философско-антропологическая концепция Г. С. Батищева: Человек восходящий // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Психология. Философия. Педагогика, 2017. [Электронный ресурс] Т. 17, вып. 2. С. 135-140 <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofsko-antropologicheskaya-kontsepsiya-g-s-batischeva-chelovek-voshodyaschiy>
4. Кривых Л. Д. Формирование у студентов опыта позитивных социальных отношений: критерии, уровни, средства. // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Педагогические науки, 2009. [Электронный ресурс] С. 34–38. <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-u-studentov-opyta-pozitivnyh-sotsialnyh-otnosheniy-kriterii-urovni-sredstva> (дата обращения 15.01.2020).
5. Липаева О. М (Шерехова О. М.). Становление межсубъектной творческой деятельности в образовательном процессе вуза на основе использования драматических игр. Дис. ... канд. пед. наук. Петрозаводск, 2008. 219 с.
6. Лузина Л. М. Словарь педагогического обихода. [Электронный ресурс] [http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/159/22159/5386?p\\_page=3](http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/159/22159/5386?p_page=3) (дата обращения 15.01.2020).
7. Мусина В. П. К вопросу о разработке понятия «профессиональная активность» // Конструктивные педагогические заметки. 2020. № 8.1(13). С. 34-54
8. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). Словари и энциклопедии на Академике. [Электронный ресурс] [https://spiritual\\_culture.academic.ru/1523/](https://spiritual_culture.academic.ru/1523/) (дата обращения 15.01.2020).

9. Сенько Ю. В. Авторская позиция преподавателя в его методологической культуре // Известия Алтайского государственного университета, 2014 [Электронный ресурс] № 2-1 (82). С. 58-62  
<https://cyberleninka.ru/article/n/avtorskaya-pozitsiya-prepodavatelya-v-ego-metodologicheskoy-kulture> (дата обращения 15.01.2020).
10. Синицина И. А., Маджуга А. Г., Салимова Л. Х. Теоретико-методологическое обоснование структуры креативных способностей студентов вуза гуманитарного профиля. // Современные проблемы науки и образования. 2014. [Электронный ресурс] № 5. <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=14552> (дата обращения: 05.01.2020).
11. Старокорова Н. М. Формирование другодоминантности: идеи и практика загородного лагеря им. Ю. А. Гагарина в Тюменской области Общество: социология, психология, педагогика. 2016. [Электронный ресурс] <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-drugodominantnosti-idei-i-praktika-zagorodnogo-lagerya-im-yu-a-gagarina-v-tyumenskoy-oblasti> (дата обращения 15.01.2020).
12. Франкл В. В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 372 с.
13. Шишов С. Е., Кальней В. А. Школа: мониторинг качества образования. М.: Педагогическое общество России, 2000. 320 с.

**УДК373.31**

**В686, К619**

**П. С. Волощенко <sup>1</sup>, Е. А. Колчанова <sup>2</sup>,**

**<sup>1</sup>студентка 4 курса, направление подготовки**

**«Изобразительное искусство», профиль: «Педагогическое**

*образование);<sup>2</sup> научный руководитель, кандидат педагогических наук, доцент кафедры изобразительного искусства, Тюменский государственный университет. Институт психологии и педагогики, Тюмень, Россия*

## **РАБОТА С ГРАФИЧЕСКИМИ МАТЕРИАЛАМИ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ УЧАЩИХСЯ**

В статье автор освящает проблемы активизации творческого воображения учащихся общеобразовательных школ, подчеркивая важность этого процесса на уроках изобразительного искусства. В статье рассмотрены точки зрения учёных на тему активизации воображения. Опираясь на них, автор делает ряд выводов о том, что важность воображения оправдана – творческое воображение помогает ребёнку активизировать его мыслительные процессы, что, в свою очередь, способствует и его саморазвитию.

Активизация воображения напрямую связана с его наглядно-образным мышлением. В статье рассмотрены виды воображения, описан процесс разработки и организации урока, направленного на активизацию воображения учащихся.

Автор обращает внимание на важность активной деятельности самого педагога в учебно-воспитательном процессе, которая заключается не только в тщательном обдумывании структуры урока, но и в предварительном проведении анализа текущего уровня воображения школьников. Учителю важно ориентируясь на результаты, создать программу, используя необходимые методы и приёмы активизации воображения. В статье уделено внимание методикам проектной деятельности, в процессе которой учащиеся, решая поставленную перед ними проблему, решая определённые задачи, задействуют своё

воображение в творческой деятельности, активизируют мыслительные процессы.

Ключевые слова: активизация воображения, воображение, процесс активизации воображения, методы и приёмы активизации воображения, этапы активизации творческого воображения.

Современное образование нацелено на развитие интеллектуальной, креативно мыслящей личности. В этой связи образование переживает реформирование во всех структурах. ФГТ дополнительного образования ориентированы на выполнение задач по развитию детского творчества, активизацию различных способностей обучающихся, результатом которых будет развитие творческой личности.

Первые советские исследования в области развития детского воображения были проведены Н. А. Ветлугиной [2] и Л. С. Выготским [4; 5]. А. В. Брушлинский [1] связывал развитие детского воображения с процессом творчества, побуждающим ребенка наблюдать, исследовать, анализировать. С. Л. Рубенштейн [8], опираясь на исследования Вундта и Рибо, строил свою теорию развития творческого воображения, основанную на прежнем опыте индивида. Он видел активизацию творческого воображения ребенка в обогащении его памяти необходимыми впечатлениями, в расширении кругозора и привитии необходимых навыков к той или иной творческой деятельности.

Джанни Родари в книге «Грамматика фантазии», предлагает различные приемы, помогающие активизировать творческое воображение не только детей, но и взрослых, используя определенные «биномы» и «уравнения» [3]. На важность активизации творческого воображения

указывал также О. В. Заболотных [6]. Рассматривая пространственное представление в творческом развитии художника-педагога, он отмечал важность активизации воображения, помогающего рождать творческие ассоциации, необходимые для протекания всех художественных процессов.

Активизировать воображение можно на уроках ИЗО с помощью использования различных графических материалов и творческих техник. Много было сделано на эту тему исследований, которые мы осветим в работе.

Воображение значительно расширяет и углубляет процесс познания. Оно играет огромную роль и в преобразовании объективного мира. Творческая активность предполагает умение освободиться из-под власти обыденных представлений, а с другой стороны, умение себя дисциплинировать. Искусство учителя состоит в частности в том, чтобы распознать сферу творческой направленности ребёнка и развить её в желательном направлении.

Воображение – это познавательный процесс по созданию новых образов путём переработки и материала восприятий и представлений. Начальные формы воображения впервые появляются в конце раннего детства в связи с зарождением сюжетно-ролевой игры и развитием знаково-символической функции сознания, ребёнок учится замещать реальные предметы и ситуации воображаемыми, строить новые образы из имеющихся представлений, дальнейшее развитие воображения идёт по нескольким направлениям.

Но перейдём непосредственно к активизации воображения. Активизация – усиление, оживление деятельности, повышения активности. Значит, активизируя воображение школьника, мы повышаем активность его

наглядно-образного мышления, тем самым открывая ему путь к возможностям воображения в полную силу.

Активизация творческого воображения определяется нами как направленное действие на усиление продуктивности процесса самостоятельного создания учащимися детских художественных школ оригинальных художественных образов, на проявление увлеченности творческой деятельностью, легкости и гибкости комбинаторных способностей.

Активизация наглядно-образного мышления школьника начинается с исследования, наблюдения за предметами и ассоциирования их с образами в головке ребёнка. На основе восприятия, получения эмоциональных впечатлений от произведений искусства, путём анализа картин, музыкальных и литературных произведений ребенок может создавать оригинальные образы в творческих работах.

Воображение как процесс, помогающий познавать окружающий мир, можно и нужно совершенствовать. На уроках ИЗО, активизация и развитие творческих способностей ребёнка чаще всего стоят на первом месте.

В современных школах главной целью является творческое развитие подрастающего поколения в решении задач: специальными педагогическими средствами, используя изобразительное искусство, целенаправленно развивать художественно-творческие способности учащихся, их интерес к культуре, эмоциональную отзывчивость в явлениях действительности.

Чтобы лучше понять процесс активизации воображения, рассмотрим его виды.

Виды воображения:

– активное воображение – пользуясь им, человек усилием воли, по собственному желанию вызывает у себя соответствующие образы;

- пассивное воображение – его образы возникают спонтанно, помимо воли и желания человека;
- продуктивное воображение – в нем действительность сознательно конструируется человеком, а не просто механически копируется или воссоздается.

Но при этом в образе она все же творчески преобразуется.

Репродуктивное воображение – ставится задача воспроизвести реальность в том виде, какова она есть, и, хотя здесь также присутствует элемент фантазии, такое воображение больше напоминает восприятие или память, чем творчество.

Для того, чтобы запустить процесс активизации воображения школьников, необходимо поработать с каждым из вышеперечисленным видом воображения.

Процесс активизации воображения довольно сложен. У него существует определённая последовательность. На уроках ИЗО на первом этапе процесса развития воображения нужно вначале им дать понять, что такое рисование, познакомились с разными графическими материалами, дать учащимся понять, как именно ими пользоваться. На втором этапе анализировать работы других художников, изучать окружающую действительность, исследование окружающих образов, возможно рисование с натуры. На третьем этапе школьникам предоставляются творческие задачи. Они заключаются в создании собственных новых образов на основе ранее изученных и замеченных ими путём использования графических материалов на уроках рисунка и композиции.

Особенность воображения младших школьников – его опора на восприятие. Обязательно должна быть опора на натуру, на картинке, в литературном произведении. Основная тенденция развития воображения в младшем

школьном возрасте – совершенствование воссоздающего воображения.

Если же у ребёнка имеется проблема с активизацией воображением, её можно помочь ему путём применения некоторых методов и приёмов.

С целью заинтересованности школьников в освоении новых материалов, целесообразно будет придумать формы, которые могут быть использованы на уроках, где будут использоваться графические материалы.

Основные принципы, то есть последовательность, некоторые требования проведения урока для педагога – это:

- наличие целей и задач;
- соблюдение дидактических принципов (воспитывающее обучение, принцип научности, наглядности, сознательности и активности, систематичности и последовательности, доступности и последовательности);
- постоянное обогащение школьников знаниями;
- использование разнообразных методов занятий;
- дифференцированный подход к детям с учетом их возрастных и индивидуальных психологических особенностей.

На основе этих принципов можно подключить нетрадиционные формы проведения занятий, такие как урок-сказка, урок-путешествие, презентация, театрализация, мастер-класс, защита творческих проектов, уроки-конкурсы, урок-игра. Всё это способствует активизации воображения учащихся и побуждает их к дальнейшей творческой деятельности. Один из вышеперечисленных форм урока может проходить следующим образом: например, урок-сказка. Учитель сам направляет школьников в нужное русло, рассказывая им сказку, допустим, о волшебной стране, где живут необычные звери. Примеров, как могли бы выглядеть эти животные, он не

показывает обучающимся, однако, оговаривает, что выглядеть они могут как угодно, что можно в одном образе соединять несколько совершенно разных, что можно находить сходные признаки между несколькими объектами и на основе этих признаков создавать что-то своё. Это поможет начать процесс активизации воображения учащихся. Важно, чтобы учитель не напрямую вмешивался в процесс создания образов школьниками, а только направлял их, подсказывая, где какой материал использовать было бы наиболее уместно, либо по композиционному расположению объектов на листе.

Помимо форм урока важны методы и приёмы, которыми может пользоваться педагог для того, чтобы помогать школьникам активизировать своё воображение и творческие способности.

Среди методов активизации воображения можно выделить такие как: метод проблемного обучения, метод алгоритмизированного обучения, метод исследовательского обучения, репродуктивный метод. Например, проблемный метод обучения предусматривает постановку определенных проблем, которые решаются в результате творческой и умственной деятельности учащихся. Создавая проблемные ситуации, учитель побуждает учащихся строить гипотезы, рассуждения. Данный метод на уроках изобразительного искусства может использоваться, когда преподаватель предоставляет обучающимся проблемную ситуацию, в которой уместно было бы на основе приведённых характеристик и описаний создаёт свои образы.

При алгоритмированном методе школьники самостоятельно составляют план и чёткий алгоритм решения проблемы, что способствует развитию их аналитического ума и воображения, так как именно

с помощью фантазии и воображения они составляют план решения проблемы.

Исследовательский метод формирует у учащихся знания и умения, которые обладают высокой степенью переноса, приближает процесс обучения к научному поиску, где учащиеся знакомятся не только с новыми истинами, но и с методикой поиска.

Репродуктивный метод выражается в освоении обучающимися различных графических техник и материалов.

После рассмотрения методов активизации воображения, перейдём к приёмам. Приёмы воображения – это способы, используемые для получения новых образов и идей на основе уже имеющихся. Приёмы создания образов воображения: комбинирование (агглютинация), акцентирование, аналогия, типизация. Например, комбинирование (агглютинация) – это создание образа путём соединения частей или свойств от одного объекта другому. Например, дать обучающимся задание нарисовать несуществующего животного или растения.

Акцентирование – приём, где практикуется уменьшение или увеличение размеров или количества деталей, то есть акцентирование какой-либо части образа как основной, его характеризующей.

Этапы активизации творческого воображения

Первый этап – повтор. На этом этапе учащиеся знакомятся с графическими материалами, с их свойствами и техниками, в которых можно использовать материалы. Здесь важно заинтересовать ребёнка в обучении новым изобразительным техникам и возможностям. Учитель показывает школьникам примеры творческих работ художников, на которые учащиеся впоследствии могут обращать внимание и брать в качестве аналогов для создания своих собственных творческих работ

с необычными образами. Предлагается анализировать творчество других для того, чтобы понять техники и материалы, используемые там.

Роль педагога в активизации творческих способностей школьников немаловажна. Необходимо предложить учащимся варианты использования графических материалов, которые подогреют их интерес к изобразительной деятельности и новым техникам графики. Учитель на этом этапе использует репродуктивный и объяснительно-иллюстративный методы, что предполагает воспроизведение и повтор способов графической работы.

Дети знакомятся с различными приемами штриховки, работают пятном, точкой: все это необходимо для передачи материальности предмета, его фактуры, текстуры, нахождения предмета в световоздушной среде. Знакомство с графическими материалами, впоследствии, позволят учащимся использовать карандаши простые и цветные, тушь и перо, фломастеры, соус, уголь, сангину, восковые карандаши в реализации замыслов своих рисунков. Кроме того, работа в различных техниках графики, (монотипия, акватипия, граттаж) способствует активизации творческого воображения. Например, постановка проблемы перед учащимися поможет им освоить новые материалы (нарисуйте шум, злого и колючего ёжика и т. д.). Задача активизирует воображение ребёнка, способствует творческой деятельности и приводит к интересным результатам. На этом этапе можно использовать такие приемы развития воображения как комбинирование и аналогию. Они ориентированы на то, чтобы работать над своими образами на основе уже существующих, придуманных другими художниками.

Разберём, как бы выглядело такое занятие на уроках ИЗО. Учитель предварительно подготавливает наглядные

примеры работ художников, где рассказывает учащимся о техниках и материалах, использованных при создании картин. Далее предлагает школьникам найти образы, которые они видят на картинах и описать их словами, после чего, используя разные графические материалы, на основе приёма комбинирования создать свои образы. Комбинирование – значит соединение свойств и элементов разных образов при создании своего. Процесс активизации воображения будет запущен.

Второй этап – вариация. После того, как материалы были изучены, техники пройдены, можно переходить на новый уровень и предлагать детям варианты смешанных техник, свободный выбор материалов для работы над своими образами. Однако пока не стоит отказываться от аналогов, на которые опирается ребёнок при работе над своими образами. Ребёнок ещё осваивает материалы, изучает их, только уже в другой технике, более сложной. Исследовательский метод активизации детского воображения направлен на поиски средств выразительности графики самим школьником. Задачи усложняются, предлагается несколько вариантов решения учебного задания. Школьник исследует поведение того или иного графического материала с другими в разных условиях. Учитель помогает учащимся ориентироваться и сочетать материалы. Приёмы, которые педагог может предложить учащимся – акцентирование, типизация (они будут наиболее эффективны).

Например, акцентирование – приём, где практикуется уменьшение или увеличение размеров, или количества деталей, то есть акцентирование какой-либо части образа как основной, его характеризующей. Благодаря этому приёму дети научатся выделять главное в образах, которые им предстоит изобразить, находить их характер и свойства, отличающие один образ от другого. Это поможет

школьникам также выработать свой художественный язык, который они будут использовать при создании своих творческих работ.

Типизация – прием обобщения множества родственных объектов с целью выделения в них общих, повторяющихся, существенных признаков и воплощения их в новом образе. Этот прием широко используется в художественном творчестве, где создаются образы, отражающие характерные черты определенной группы людей (социальной, профессиональной, этнической). Такой приём будет эффективно использовать в иллюстрациях, где часто важно определить какую-либо черту определённой группы людей или кого-либо ещё с целью изобразить их в таком образе, который мог бы характеризовать их всех [9].

Третий этап – импровизация. На этом этапе дети сами придумывают образы и подбирают материалы, позволяющие раскрыть замысел [9].

Процесс воображения активизируется ещё более интенсивно, творческие работы обучающихся выглядят оригинально и интересно. На этом этапе целесообразно вводить для учащихся проектную деятельность. Проектную деятельность учащихся можно рассматривать как многоуровневую задачу, при выполнении которой школьники не только задействуют весь знакомый им арсенал возможностей графики при создании художественного образа в рисунках, но и находятся в активном поиске средств выразительности графики, вариантов смешения техник и приемов. Учащиеся выполняя проект (например: создание иллюстраций к стихотворению, музыкальному фрагменту, рассказу, сказке; создание фантастических миров; плакатов и открыток к праздникам; портретов сверстников и автопортретов; пейзажи и другие темы) проявляют самостоятельность в выборе графических средств реализации своего замысла. В этом процессе

происходит активизация творческого воображения учащихся.

Проектная деятельность делится на отдельные этапы. Рассмотрим их на примере проекта на уроках ИЗО – создание иллюстраций к музыкальному произведению.

Информационный этап. На этом этапе школьникам представляются цели и задачи проекта, учитель должен оговорить с детьми сроки, в которые им нужно уложиться в выполнении проекта. В нашей теме «иллюстрации к музыкальному произведению» педагог либо включает музыкальное произведение, выбранное им для учащихся, либо предоставляет выбор из нескольких возможных, ставит задачу создания иллюстраций к нему. С детьми обсуждаются материалы, которыми они могут выполнять свои графические работы. Преподаватель предоставляет задачу перед учениками как игровую, соревновательную форму (а давайте сейчас представим, что мы с вами настоящие иллюстраторы и вам предстоит сделать что-то очень необычное для международного конкурса). Дети будут замотивированы на достижение достойного результата [7].

Плановый этап. Здесь обсуждается форма, в которой будет выполнен проект, например, групповой проект или индивидуальный, составление плана работы. Учитель выступает помощником в составлении плана работы над проектом и выдвижением наиболее интересных идей, выдвинутых учениками. В нашем случае это может быть выдвижение таких идей, как выбор формата, на котором будет производиться выполнение иллюстраций, выбор техник, аналогов. Необходимо также решить, групповой или индивидуальный проект. Если проект групповой, то педагог должен помочь учащимся в раздаче ролей в группе [7].

Поисковый этап. На данном этапе педагог предоставляет школьникам источники, где они смогут найти аналоги, на которые будут опираться при создании своих иллюстраций, корректировать ошибки в разработке эскизов и помогать преодолевать затруднения. Коллективное подведение итогов также производится с поддержкой учителя [7].

Обобщающий этап. Здесь производится анализ проделанной работы, делаются выводы, педагог помогает корректировать недочёты в работе, например, подсказывает, где необходимо доработать образы, созданные учащимися, проводит анализ единства техник, использованных при исполнении иллюстраций к произведению. С детьми оговаривается форма защиты проектов [7].

Этап защиты проекта. На основе проделанной работы учащиеся предоставляют свои проекты в утверждённой ранее с педагогом форме, объясняя концепцию, которую они выбрали для создания иллюстраций и характеризуя образы, использованные в ходе работы над произведением [7].

Аналитический этап – последний. Здесь педагог анализирует результаты работы над проектами. Он помогает учащимся понять недочёты и проблемы, с которыми они столкнулись в процессе работы, а также обсуждает с ними перспективы дальнейших исследований.

Педагог на этой стадии является наставником, который не так активно, как ранее участвует в творческой деятельности ребёнка, он лишь изредка подсказывает детям, так как работать материалом они уже умеют, опыт в создании своих образов у них уже имеется. Школьники сами выбирают приёмы, которыми будут пользоваться в своих творческих работах.

Прохождение трех этапов развития изобразительной деятельности учащихся (повтор-вариация-импровизация)

способствует освоению базовых средств графики, вариантов использования различных приемов и техник графики, и, как итог: создание оригинального, самостоятельного рисунка, на основе творческого поиска средств выразительности графики для создания художественного образа. Достигается одна из важнейших целей уроков изобразительного искусства – активизация и дальнейшее развитие воображения, творческих способностей школьников, так как именно подобные формы работы стимулируют школьников к творческому поиску и реализации замысла в рисунках.

### Литература

1. Брушлинский А. В. Воображение и творчество. М., Эксмо, 2014. 145 с.
2. Ветлугина Н. А. Художественный образ и детское творчество // Художественное творчество и ребенок. М.: Наука, 1972. С. 22-36.
3. Воображение и другие познавательные процессы. [Электронный ресурс] [https://studme.org/276797/psihologiya/voobrazhenie\\_drugie\\_poznavatelnye\\_protssessy](https://studme.org/276797/psihologiya/voobrazhenie_drugie_poznavatelnye_protssessy) (дата обращения 30.01.2020)
4. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: СОЮЗ, 1997. 96 с.
5. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
6. Заболотных О. В. Использование разнообразных графических изобразительных техник и материалов при выполнении набросков // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 36. С. 146–150.
7. Мелик-Пашаев А. А. Педагогика искусства и творческих способностей. М.: Знание, 1981. 96 с.

8. Рубинштейн С. Л. Воображение. В 3 ч. Ч. 3. [Электронный ресурс] <http://www.psychology-online.net/articles/doc-415.html> (дата обращения 02.02.2020)
9. Симановский А. Э. Развитие творческого мышления детей. Ярославль: Веды, 1996. С. 345.

**УДК375.5**

**О567**

**Ю. И. Ольховская,**  
*кандидат филологических наук, доцент кафедры  
филологии и методики обучения, Новосибирский  
государственный педагогический университет  
(Куйбышевский филиал), Куйбышев, Россия*

**ПРИМЕНЕНИЕ КЛАСТЕРА ПРИ ИЗУЧЕНИИ  
СКАЗКИ-БЫЛИ М. М. ПРИШВИНА  
«КЛАДОВАЯ СОЛНЦА»**

В статье рассматривается применение кластера как одного из приёмов технологии развития критического мышления при изучении произведения М. М. Пришвина «Кладовая солнца». Использование кластера способствует развитию умения анализировать и систематизировать учебный материал, высказывать собственное мнение и доказывать его, помогает увидеть исследуемое явление многоаспектно. На примере сказки-были применение кластера рассматривается на стадиях вызова, осмысления и рефлексии. Материалы статьи будут интересны учителям русской литературы.

Ключевые слова: методика обучения литературе, литературное образование, кластер, Пришвин.

В современном образовательном пространстве вопрос о методах обучения литературе в школе является актуальным. Кризис чтения требует внедрения новых педагогических и предметных технологий, новых разработок в системе литературного образования. Одним из возможных вариантов, по мнению Н. П. Шаталовой, может быть конструктивное обучение школьников [1, 4]. «Человек с развитым конструктивным мышлением способен предпринимать конкретные конструктивные действия, рассчитанные либо изменить ситуацию нужным образом, чтобы решить возникшую проблему, либо в имеющейся ситуации найти положительное применение для нейтрализации проблемы», – подчёркивает исследователь [3, с. 137].

В литературном образовании школьников в настоящее время активно применяется технология развития критического мышления, являющаяся «объектом-конструктором» [4] конструктивного образовательного процесса. Цель технологии развития критического мышления – помочь обучающимся овладеть способами работы с информацией, её структурированием, умением выстраивать и задавать вопросы, формулировать проблемы, работать в группе и т. д. «Каждый приём, используемый в технологии развития критического мышления, многофункционален, работает на развитие интеллектуальных и личностных умений, а выстроенные в логике «вызов – осмысление – рефлексия», они способствуют развитию рефлексивных способностей, помогают овладеть умением учиться самостоятельно», – подчёркивает И. В. Муштавинская [2, с. 18].

Среди наиболее популярных методов технологии развития критического мышления выделяют кластер, инсерт, «мозговая атака», «верные и неверные утверждения», «концептуальная таблица», таблица «З-Х-

У», чтение с остановками, перекрёстная дискуссия, эссе, «перепутанные логические цепочки», «ромашка Блума», взаимопрос и многие другие.

Рассмотрим применение кластера на примере изучения произведения «Кладовая солнца» М. М. Пришвина. Слово «кластер» переводится как «гроздь», «скопление» и является графической формой организации информации с выделением основных смысловых единиц. Такая схема обозначает связи между смысловыми единицами и помогает систематизировать изучаемый материал. Создание кластера проходит три стадии: вызов, осмысление и рефлексия. На стадии вызова участники группы актуализируют знания по изучаемой теме, формируют ассоциативные ряды и формулируют вопрос, на который они хотели бы получить ответ. На втором этапе обучающиеся работают с информацией. На последнем информация обрабатывается и систематизируется. В процессе изучения литературы кластер может быть использован на любой стадии освоения учебного материала.

Система кластеров позволяет проработать значительный объём информации, поэтому его использование наиболее эффективно на стадии рефлексии.

Рассмотрим возможный вариант применения кластера на уроке литературы при изучении сказки-были «Кладовая солнца» М. М. Пришвина. В рамках темы урока «Изучение и анализ произведения М. М. Пришвина «Кладовая солнца», который относится к типу «открытие нового знания», определим цели: выявление свойств характера героев, определение авторской позиции; составление навыка художественного пересказа, выразительного чтения по ролям; развитие нравственно-эстетических представлений учащихся, использование приема кластер на стадии вызова, осмысление и рефлексия.

В ходе урока учителю необходимо решить следующие задачи: охватить большой объем информации, вовлечь в процесс обучения всех учеников, развить системное мышление у учеников, научить структурировать информацию, развить умение ставить четкие и правильные вопросы, выделять главное, высказывать свое мнение, развить умение устанавливать причинно-следственные связи и делать выводы.

Рассмотрим примерный ход урока. На первом этапе обратимся к проверке домашнего задания. Предварительно ученикам было задано прочитать 1–3 главы произведения «Кладовая солнца». Ученикам дается 5 минут для того, чтобы повторить прочитанный материал. Затем проводится устный опрос обучающихся. Учитель может задать следующие вопросы:

- С кем автор сравнивает Настю и Митрашу? (Золотая Курочка и Мужичок в мешочке);
- Какое у ребят было хозяйство? (корова Зорька, телушка Дочка, коза, безыменные овцы, куры, золотой петух Петя и поросенок Хрен);
- Какое ремесло освоил в свои 10 лет Митраша? (бондарное);
- Почему детей любили и уважали? (дети участвовали в жизни села, старались всем помочь, быстро повзрослев, справлялись со своим хозяйством, были дружны между собой);
- Какая клюква самая-самая хорошая, сладкая? (ягода, которая перележит зиму под снегом).

Для проверки домашнего задания и дальнейшей работы над произведением используем прием кластер на стадии вызова. Это позволит ученикам вспомнить все полученные знания по произведению, высказать свои предположения и ассоциации. В свою очередь такая деятельность активизирует познавательную деятельность

школьников и развивает мотивацию к размышлению по изучаемому произведению.

Одновременно осуществляется работа над кластером. Для графического построения кластера на доске учитель записывает название произведения – «Кладовая солнца». Далее от этого слова проводятся линии, и учитель устно задает ученикам вопросы. Например, первый вопрос: «Прочитав первые три главы произведения, как Вы думаете, о чем будет вестись речь?». Учащиеся начинают высказывать свои предположения и можно строить первую «гроздь». Например, ученики предположили, что это произведение о природе, о детях, о походе за клюквой, о Сером помещике, о слепой елани и другие высказывания. Учитель записывает наиболее интересные и существенные высказывания на доске.

Второй примерный вопрос: «Опишите характер детей. Автор назвал детей «золотая курочка» и «мужичок в мешочке», какие ассоциации приходят на ум?» На этом этапе урока обучающие, описывая характер Митраши и Насти, строят две линии и начинают создавать две новые «грозди». При этом ученики повторно обращаются к тексту, ищут описание автором характера главных героев и начинают высказывать свои предположения. «Золотая курочка» – умная, трудолюбивая, порядочная, добрая, милая, высокая, златовласая, старшая сестра и т. д. «Мужичок в мешочке» – младший брат, коренастый, упрямый, сильный, важный, умный, трудолюбивый, хозяйственный.

Третий примерный вопрос: «Опишите природу вокруг Блудова болота?» Ученики снова обращаются к тексту, ищут описание, вспоминают прочитанное, закрепляют изученный материал, выстраивают ассоциативный ряд, высказывают свои предположения о значении того или иного природного образа. Например,

такие: Блудово болото – Серый помещик, слепая елань, сладкая клюква, Высокая грива, узкая тропинка, Звонкая борина, сырость, птицы, чахлые деревья и т. д. Начинаем выстраивать кластер, глядя на который, ученики с егкостью смогут воспроизвести содержание произведения, описать характер главных героев, пейзаж, окружающий Блудово болото. Выстраиваемые логические цепочки помогают систематизировать информацию.

Применение приема кластер на стадии осмысления не столь наглядно, как на других стадиях – вызов и рефлексия. Стадия осмысления применяется на каждом этапе изучения произведения, которая подразумевает чтение текста, обдумывание полученной информации и анализ текста, структурирование и укрупнение «гроздей», ученик начинает получать новую информацию, соотносить старую и новую информацию.

Следующий этап – групповая работа с текстом. На этом этапе осмысления учитель разбивает учеников на группы по два человека и задаёт прочитать с 4 по 6 главы сказки-были и подумать над предложенными вопросами (вопросы распечатываются на листе А 4 и раздаются ученикам по группам):

– Почему поругались Настя и Митраша, что они могли сделать, чтобы этого не допустить? (Ученики дают свои ответы, высказывают предположения);

– Изучив произведение глубже, как Вы думаете, о чем действительно это произведение? (Можно добавить к уже построенной «грозди» новые ассоциации - Антипыч, Травка...);

– Опишите Антипыча, как Вы думаете, что он за человек? (Кластер дополняется новой «гроздью» об Антипыче – добрый, мудрый, опытный.)

– Какие новые пословицы и поговорки Вы для себя открыли? (Не зная броду, не лезьте в воду. Кто смел, тот два съел.);

– Поразмышляйте над такими вопросами: Что есть правда, какая она, где живет и как ее найти? Почему каждый сам должен искать правду?

Ученики высказывают свои предположения, отвечая на многогранные вопросы. Ответы могут быть различными. Таким образом, все ученики включаются в процесс обсуждения и изучения нового материала, поиска ответов на поставленные вопросы; размышляют, составляют в голове различные ассоциативные ряды, выявляют причинно-следственные связи, что в дальнейшем поможет ученикам при написании сочинения-рассуждения.

На этапе подведения итогов проводится целостный анализ и разбор произведения как переход к стадии рефлексии. Начинается обсуждение построенных кластеров. Учитель в устной форме задает вопросы:

– Какой смысл, по-вашему, Пришвин вкладывает в значение «Кладовая солнца»?

– «Кладовая солнца» сказка – быль, как вы думаете, что здесь автор выдумал, а что действительно произошло на самом деле?

– Какой эпизод вам понравился больше?

На данном этапе рефлексии с помощью вопросов ученики вновь обращаются к тексту произведения, структурируя последовательность действий и событий. Каждому ученику важно высказать своё мнение, обсудить и проанализировать произведение. Таким образом, все обучающиеся будут вовлечены в процесс изучения данного произведения, сумеют охватить большой объём информации, научатся структурировать и систематизировать полученные результаты и выстраивать причинно-следственные связи, делать выводы,

взаимодействовать друг с другом в процессе работы над произведением.

По окончанию изучения произведения ученикам можно дать домашнее задание: разбить детей на группы и построить самостоятельно свой кластер по всему произведению. Так учитель сможет понять, насколько хорошо усвоен материал и изучено произведение. Получившийся кластер в графическом виде будет отображать структуру размышлений и поможет систематизировать всю информацию по сказки-были «Кладовая солнца». Итак, анализ применения кластера при изучении произведения М. М. Пришвина «Кладовая солнца» показал, что его использование способно изменить структуру урока таким образом, что самостоятельной работе учащихся будет уделять значительное внимание. Прием кластера помогает научить анализировать и систематизировать не только учебный материал, но и собственные размышления обучающихся, развивает умение высказывать собственное мнение и доказывать его, помогает увидеть одно и то же явление с различных сторон.

### Литература

1. Лукьянова Н. А. Роль чтения как вида речевой деятельности при обучении иностранным языкам // Конструктивные педагогические заметки. 2020. Т. 1. № 8 (13). С. 157-165.
2. Муштавинская И. В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя. Санкт-Петербург: СПб ГУПМ, 2001. 364 с.
3. Шаталова Н. П. Конструктивная среда самообразования в педагогическом вузе // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 6 (55). С. 137-140.

4. Шаталова Н. П. Понятийный аппарат теории конструктивного образования // Мир науки. 2017. Т. 5. № 4 <http://mir-nauki.com/PDF/21PDMN417.pdf> (доступ свободный).

**УДК513**

**Б495, Б193**

**Е. С. Береснев<sup>1</sup>, О. А. Бакиева<sup>2</sup>,**

*<sup>1</sup>студент 4 курса (направление подготовки «Изобразительное искусство», профиль: «Педагогическое образование»); <sup>2</sup>научный руководитель, кандидат педагогических наук, доцент кафедры изобразительного искусства, Тюменский государственный университет, Институт психологии и педагогики, Тюмень, Россия*

## **ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ КОМПОЗИЦИОННОГО ПОСТРОЕНИЯ В ХОДЕ ВЫПОЛНЕНИЯ ГРАФИЧЕСКОГО ПЕЙЗАЖА**

Ориентация на формирование и развитие личности ребенка – одна из основных установок воспитания и образования. К последнему в настоящее время повышаются требования, так как темпы развития общества в разных направлениях также набирают свои обороты.

На данном этапе одной из основных задач образования является всестороннее развитие личности. Для этого необходимо развивать не только математические и гуманитарные, но и художественные навыки. Они помогают ребенку раскрыть свои творческие умения, понять творческую деятельность через собственный опыт.

В статье автор рассматривает графический пейзаж как средство формирования композиционных навыков, которые приводят к умению создавать художественный

образ. В любой области искусства создание художественного произведения невозможно без композиционного построения, без приведения к целостности и гармонии всех его частей и компонентов. В статье автор уделяет внимание проблемам формирования навыков композиционного построения в ходе выполнения графического пейзажа, которые необходимы для определения правильного подхода педагога к обучению. А также на примерах таких художников как: Н. Н. Волков, Е. В. Волкова, В. П. Зинченко, В. А. Кириенко, В. И. Козлов, В. С. Кузин и др. анализирует понятия композиции, композиционных навыков и приёмов.

Ключевые слова: композиция, пейзаж, графика, композиционные приемы и навыки.

Ориентация на формирование и развитие личности ребенка – одна из основных установок воспитания и образования. К последнему в настоящее время повышаются требования, так как темпы развития общества в разных направлениях также набирают свои обороты.

В настоящее время всестороннее развитие личности ребенка является одной из основных задач современного образования. В основе его лежит развитие не только гуманитарных и математических навыков, но также и навыков художественных, которые помогают ребенку раскрывать свои творческие умения, личностные позиции видения мира, понимать творческую деятельность через собственный опыт. В искусстве ребенок самовыражается: у него нет четкого математического заученного алгоритма, как картина должна выглядеть, лишь только правильная постановка композиции и своё творческое видение.

Уроки изобразительного искусства воспитывают в школьниках навыки художественного отражения

действительности через зрительно воспринимаемые образы, развивают эстетическое восприятие и пространственное мышление, фантазию, учат быть более внимательными к деталям. На одной ступени с основными школьными дисциплинами, уроки изобразительного искусства помогают всестороннему развитию ребенка во всех сферах образования, а также быть более внимательным к деталям, даже незначительным.

Изобразительная деятельность – наиболее доступное средство самовыражения ребенка, в котором проявляется своеобразие каждой стороны детской психики.

Композиция является средством изображения и познания действительности, в ней раскрываются особенности мышления, воображения, эмоционально-волевой сферы. Создание художественного образа – главное в композиции.

Тема композиции и композиционных навыков рассмотрена в трудах таких ученых-психологов как Н. Н. Волков, Е. В. Волкова, В. П. Зинченко, В. А. Кириенко, В. И. Козлов, В. С. Кузин и др. Они отмечают, что оптимальное формирование навыков достигается за счет синтеза различных видов искусств.

В любой области искусства создание художественного произведения невозможно без композиционного построения, без приведения к целостности и гармонии всех его частей и компонентов.

Композиция позволяет более глубоко осмыслить интересующие ребенка сюжеты, учит мыслить, воспринимать мир целостно. Поэтому композиционные навыки способствуют формированию и развитию не только художественных начал ученика, но и личности в целом.

По мнению В. С. Кузина композиционные навыки формируются в результате упражнений, при которых показателями являются действия доведенные до автоматизма.

Систематически выполняя упражнения по изобразительному искусству, ученики овладевают тем или иным художественным навыком.

В качестве одной из важнейших составляющих творческой деятельности при рассмотрении композиции выделяют оперирование мыслительными образами, как одним из инструментов, позволяющих дать правильный подход к обучению. Создание художественного образа и раскрытие темы в композиции – важнейшие составляющие в комплексе решения композиционных задач.

В своих трудах большинство ученых обращаются к развитию и закреплению уже полученных графических умений и навыков при выполнении рисунка. Развитию и закреплению навыков и умений, как художественных, так и графических способствует чувство формы, владение основными средствами выразительности (такими как линия, пятно, штрих).

Правильный подход педагогов к вопросу обучения композиционным навыкам позволит более полно сформировать творческие способности школьников, раскрыть их творческий потенциал. Поэтому в области искусства ребёнок приобретает полноценный опыт творчества – осуществление собственных замыслов. Данный опыт необходим для становления самосознания, он также может помочь стать «креативным» в любой сфере деятельности. Педагог должен вызвать у ребёнка интерес к работе и дальнейшую заинтересованность в продолжении изучения художественных навыков, композиции и всей совокупности творческих умений.

В основе художественного образования лежит система знаний и владение определенными умениями и навыками. Данные понятия в настоящее время были уточнены, так как на всех этапах обучения развитие художественных навыков предполагает данные понятия, которые закрепляются и

преподают при использовании разных форм и методов обучения. Исходя из этого, можно сделать вывод, что навыки предшествуют умению. Навык – это способность к действию, которое совершается автоматически, не позволяя обдумать промежуточные шаги, сформированность которого достигла наивысшего уровня. Умение, наоборот, предполагает способность к действию, которое совершается сознательно полностью, сформированность которого не достигла высокого уровня [2].

В. А. Фаворский утверждал, что «стремление к композиционности в искусстве – это такое стремление, которое способно целно воспринимать, показывать, видеть и изображать разнопространственное и разновременное». Данное высказывание отражает то, что композицией будет считаться приведение к цельности зрительного образа, что впоследствии будет лежать в основе её построения [10].

Ю. М. Лотман, советский и эстонский литературовед, и культуролог, обозначает один из центральных аспектов композиции: «часть–целое». То есть, он выделяет родовой и основной (главный) признак композиции – цельность.

К. Ф. Юон видел конструкцию в композиции, пространству (перспективе) он отводит лишь второстепенную роль как средству, которое лишь дополняет композицию [3].

Н. Н. Волков считает композицию замкнутой структурой с фиксированными элементами, которая связана единством смысла [3].

В любом произведении искусства целостные взаимосвязи частей будут обеспечиваться при выполнении ряда условий, которые в дальнейшем именуется как законы композиции. Выделяются два основных закона: целостность и подчинение идейному замыслу.

Исходя из всего вышесказанного, можно определить композицию, как организующий компонент, который придаёт художественному произведению целостность и единство,

который подчиняет элементы изображения друг другу, требует четкого видения элементов в совокупности и передает замысел художника.

Композиционные навыки как бы являются основой творчества и помогают художнику формировать своё творческое видение и отображение этого видения в рисунке, правильно понять мотивы своего изображения и смысл, который художник стремится донести.

Отметим основные психолого-педагогические условия развития композиционных навыков согласно А. В. Порядиной: применение разнообразных художественных материалов и средств и техники работы с ними, упражнение на развитие динамики, статики, передачи пропорций, использование технических средств обучения, изучение учащимися темы урока (выполнение набросков, наблюдение и зарисовки), рисование по памяти, упражнения на создание образцов.

А. В. Порядина выделяет формируемые критерии навыков: передача пропорций в пределах заданного формата, гармоничное использование цвета и тона, уравновешенность частей через композиционное построение, правильность перспективы.

При композиционном построении выполняются следующие поэтапные действия:

- выбор точки зрения, с которой будут изображены объекты;
- выбор объектов, которые сформируют целостную композицию и изображаются в процессе выполнения пейзажа;
- анализ изображаемых объектов отдельно и в композиции;
- изображение объектов, учитывая композиционный центр и равновесие картины;
- включение новых или исключение уже имеющихся объектов из композиции, личностное творческое видение;
- правильно подобранные контрасты при изображении и ритм композиции.

Правильно выполненные поэтапные действия помогут правильно понять передаваемую художником суть и смысл изображения, донести до зрителя свои внутренние мотивы к созданию определенной картины, которая будет также правильно структурирована.

Известные психологи А. В. Бакушинский, Л. С. Выготский, П. Я. Гольперин и другие отмечали, что развитие творческих способностей у подростков осуществляется при учёте особенностей возрастного развития и результата учебно-познавательной деятельности в процессе обучения. Развитие у школьников способности художественного видения окружающей действительности, осмысления и способности усваивать знания и навыки при выполнении рисунка – необходимые действия, которые требуют систематического совершенствования.

Художественное восприятие окружающей картины, чуткость, красоту мира, воображение и образное мышление, способность выразить через художественный образ - всё это помогает получить навыки изобразительной и художественной деятельности, помогает поднять занятия изобразительным искусством на новый уровень.

В процессе обучения в школе у учащихся происходит усовершенствование в мыслительной деятельности относительно их изображения окружающего мира, так как восприятие у школьников 5-6 классов более целенаправленно и организовано, чем у учеников начальной школы.

Основными навыками, которые развивают композиционное мышление, являются: владение основами композиции, знание техник художественного и графического построения, умение выполнять зарисовки и наброски, владение материалами, которые необходимы для выполнения работы, личностное творческое видение изображения, правильный подход к созданию картины.

Таким образом, для решения проблем формирования навыков композиционного построения необходимо учитывать теоретические и практические знания и умения в области выполняемого жанра изобразительного искусства, которые закрепляются и преподаются при помощи различных методов и способов обучения.

Графика способствует развитию творческих навыков у учащихся, так как при работе с графикой ученики тренируются изображать окружающую действительность с помощью штрихов, линий, пятен, при этом, не отвлекаясь на подбор цвета. В нашем случае будет рассмотрен графический городской пейзаж. Произведения искусства, выполненные в графике, наиболее лаконичны, четки, ясны и доступны к выполнению.

### Литература

1. Беда Г. В. Живопись. Учебник для студентов педагогических институтов по специальности. М.: Просвещение, 2007. 192 с.
2. Беда Г. В. Живопись и изобразительные средства. М.: Просвещение, 2004. 152 с.
3. Волков Н. Н. Композиция в живописи. М.:, 2012. 408 с.
4. Демин Г. С. Художественный образ в живописи // Вестник Тюменского государственного университета. 2011. № 10. С. 179-185
5. Кириенко В. И. Психология способностей и изобразительной деятельности. М.: АПН, 2009. 170 с.
6. Кузин В. С. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальных классах. М.: Просвещение, 1984. 319 с.
7. Лопасова Е. К. Дидактические принципы целостной методической системы развития композиционного

мышления учащихся. // Теория и практика общественного развития. № 10. 2012. 123 с.

8. Рисунок. Живопись. Композиция. Хрестоматия. Пособие для студентов художественнографические факультеты пединститутов. М.: МПУ, 2000. 329 с.

9. Сокольникова Н. М. Методика преподавания изобразительного искусства: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования. М.: Издательский центр «Академия», 2012. 256 с.

10. Фаворский В. А. Литературно-теоретическое наследие. [Интернет среда] <http://imwerden.de/publ-5670.html> (дата обращения: 06.12.2018).

## **РУБРИКА**

### **«Междисциплинарные вопросы современного специального и инклюзивного образования»**

---

**УДК373.31**

**Б124, 325**

**И. А. Богодухова<sup>1</sup>, И. Н. Зорюкова<sup>2</sup>**

*<sup>1,2</sup>студенты 3-го курса кафедры логопедии Института специального образования и комплексной реабилитации, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия*

#### **УСПЕШНОСТЬ В РАБОТЕ С УЧЕБНИКОМ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ УЧЕБНОЙ ЗРЕЛОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

В настоящем исследовании проведена оценка готовности учащихся 2–4 классов общеобразовательной школы к самостоятельной работе с учебником по русскому языку. Актуальность выбранной проблематики обусловлена тенденциями современной образовательной системы, ориентированными на формирование у детей не просто умений и навыков работы с учебной информацией, но системы компетенций, позволяющих совершенствовать имеющийся опыт, а также интегрировать их в различные активности. Важно, чтобы подобные процессы запускались на самых ранних этапах обучения детей в образовательных организациях. Задача педагогов и психологов при этом заключается в раннем выявлении трудностей реализации указанных процессов. Диагностическим инструментом настоящего исследования выступила технология оценки возможностей учащихся в использовании учебника по русскому языку. В результате были получены данные

о том, что для учащихся начальных классов в целом характерно неравномерное созревание различных компонентов учебной деятельности. В редких случаях дети могут демонстрировать крайне низкие показатели по всем параметрам технологии, что свидетельствует об их актуальной не успешности в учебной деятельности.

Обработка полученных данных позволила определить динамику развития отдельных навыков у учащихся и оценить имеющиеся гендерные различия. Исследование подтвердило высокую эффективность применения указанной технологии для диагностики учебной неуспеваемости учащихся начальных классов.

Ключевые слова: учебник русского языка; когнитивные возможности; знаково-символическая деятельность; успешность в обучении; мотивация; младшие школьники; универсальные учебные действия.

Актуальность настоящего исследования обусловлена значимостью изучения когнитивных возможностей учащихся начальных классов в работе с учебником по русскому языку в условиях обучения в массовой школе. Это связано с тем, что в младшем школьном возрасте дети крайне сензитивны к усвоению основ учебной деятельности [4].

Учебник имеет огромное значение в современной образовательной системе. Он содержит материал в соответствии с программой по определенному предмету. Для ученика учебник – это способ получения необходимой информации для приобретения определенных умений и навыков. Для учителя учебник – методическое пособие, помогающее определить содержание и методологию педагогической работы. В учебнике по русскому языку излагается информация по следующим разделам: фонетика,

орфоэпия, графика, лексика, фразеология, морфология, синтаксис и пунктуация, орфография, стилистика и культура речи. Помимо теории в учебнике содержатся задания и упражнения для самостоятельной работы, вопросы для повторения, памятки, словари (в начальной школе актуален наглядный материал – таблицы, схемы). В современной когнитивной психологии доказано, что понимание текстов зависит от характера имеющихся у человека знаний и умений оперировать ими.

Главной задачей внедрения нового образовательного стандарта (ФГОС НОО) является реализация программы формирования универсальных учебных действий (УУД) в начальной школе. Стандарт определяет требования к результатам обучающихся, которые освоили основную образовательную программу начального общего образования:

- *Личностные* – умение и готовность обучающихся к саморазвитию, сформированность / несформированность учебной и познавательной мотивации, ценностно-смысловые установки, которые являются отражением индивидуально-личностных особенностей учащихся, а также социальные компетенции.
- *Метапредметные* – освоение учебных функций (когнитивные, коммуникативные, регулятивные), которые обеспечивают учащимся овладение главными компетенциями, выступающими основой умения учиться.
- *Предметные* – освоение обучающимися, в процессе изучения учебного материала, опыта по получению новых знаний, его совершенствование и реализация [8].

Сформированные на начальной ступени образования универсальные учебные действия становятся основой

умения младших школьников учиться самостоятельно в более позднем возрасте, вплоть до ступени высшего образования [2].

Поскольку учебник является значимым средством обучения в образовательном процессе, то учащиеся должны обладать достаточной мотивацией, навыками работы со знаковой информацией в тексте, а также умениями работать с рисунками, таблицами и схемами, то есть реализовывать в своей учебной деятельности когнитивные возможности. Некоторые источники [3; 6; 7; 13] определяют когнитивные возможности как важнейшие возможности человеческого мозга, обеспечивающие формирование понятий, оперирование ими и получение выводных знаний. Когнитивные процессы опосредуют учебную деятельность, в том числе работу с учебником [10].

А. А. Алмазова, Н. Ю. Киселева, А. В. Сапа, Н. И. Чуприкова, Ю. А. Шулекина и многие другие ученые, так или иначе, занимались вопросами изучения учебной деятельности младших школьников, в том числе посредством чтения и письма. А. А. Алмазова указывала на постепенное формирование функциональных систем письма и чтения; механизмы, обеспечивающие их психологические механизмы созревают именно к началу школьного обучения [1].

Таким образом, необходимо обратить внимание на готовность учащихся самостоятельно работать с учебником по русскому языку.

Средством изучения состояния учебных навыков учащихся начальных классов общеобразовательной школы нами была выбрана технология Ю. А. Шулекиной [9; 11], применимая для оценки возможностей учащихся в чтении учебника. Для исследования важно, что дети учатся по одному учебно-методическому комплексу, методическим воплощением которого явился учебник по русскому языку

для начальной школы (автор Т. Г. Рамзаева). Показатели успешности учащихся 2–4 классов по кластерам технологии оценки возможностей учащихся начальных классов в чтении учебника по русскому языку демонстрировали систему результатов (личностные, метапредметные, предметные), получаемых в ходе формирования учебных действий в образовательном процессе.

Мы исходили из предположения о том, что у большей части учащихся 2–4 классов имеется готовность к работе с учебником, достаточно развита самостоятельность в этой деятельности, сформирована ее знаково-символическая платформа. В соответствии с кластерами технологии мы определили ряд исследовательских задач, а именно:

- оценить отношение учащихся к оформлению знаковой информации в тексте (кластер № 1);
- оценить их отношение к работе с несплошными текстами (рисунками, схемами, таблицами) (кластер № 2);
- определить общую готовность учащихся к работе с учебником (кластер № 3);
- оценить самостоятельность учащихся при работе с учебником (кластер № 4);
- исследовать у учащихся их отношение к дифференцированию материала учебника (кластер № 5);
- оценить отношение учащихся к образцам выполнения заданий (кластер № 6);
- оценить их отношение к языковому оформлению учебника (кластер № 7);
- оценить адресацию к учащимся и личностную значимость учебника (кластер № 8);

- выявить ведущую мотивацию учащихся при работе с учебником (кластер № 9);
- определить зрелость самооценки детей исследуемого возраста (кластер № 10).

Основным методом технологии выступил метод опроса, который проводился фронтально в 2–4 классах.

Первый этап работы включал в себя следующие действия. Каждому ученику разрешалось пользоваться своим учебником русского языка. Перед заполнением протоколов давалась установка отвечать честно, так, как ребенок думает и чувствует. После ответа на последний вопрос детям предлагалось проверить, чтобы на все вопросы были ответы, обведенные в кружок.

Второй этап работы включал в себя обработку полученных данных на основе ключа опросника. На каждый класс составлялся список учащихся и заполнялась таблица EXCEL с последующей обработкой результатов методом кластерного анализа.

Каждому кластеру присваивался свой максимальный балл, принятый за 100%: в кластере № 1 можно было набрать 10 баллов, в кластере № 2 – 13 баллов, в кластере № 3 – 8 баллов, в кластере № 4 – 6 баллов, в кластере № 5 – 10 баллов, в кластере № 6 – 11 баллов, в кластере № 7 – 7 баллов, в кластере № 8 – 5 баллов, в кластере № 9 – 7 баллов и, наконец, в кластере № 10 максимальное количество баллов соответствовало 13 [11]. Каждый ученик получал определенное количество баллов по каждому кластеру, что позволило оценить его успешность в обучении.

На основе среднего арифметического, рассчитанного на основе индивидуальных результатов учащихся, были составлены групповые профили зрелости знаково-символической деятельности в целом по классам. Итогом данного этапа стало построение профилей классов,

продемонстрировавших соотношение средних результатов учащихся каждого класса с пороговыми значениями, предложенными в [12].

Полученные экспериментальные данные легли в основу разработки рекомендаций учителям и логопедам по применению результатов настоящего исследования в учебном процессе.

Всего в исследовании участвовал 141 ребенок в возрасте 7–11 лет. Во 2-м классе количество детей составляло 25 человек (средний возраст 8 лет), в 3-м классе – 58 человек (средний возраст 9 лет), в 4-м классе – 58 человек (средний возраст 10 лет). Общее количество мальчиков (56%) превышало общее число девочек (44%). Все испытуемые имели условно нормальное развитие; данные о специфическом речевом развитии детей отсутствовали.

Таблица 1 – Средние показатели успешности учащихся 2–4 классов по кластерам технологии [11]

Кластеры	Показатели ниже пороговых (в баллах)	2-е классы (в %)	3-е классы (в %)	4-е классы (в %)	Средний показатель по исследуемым классам (в %)
№1	6	12	12	9	11
№2	9	12	22	15	16,3
№3	5	28	19	19	22
№4	4	4	9	10	7,6
№5	6	8	24	7	13
№6	7	32	19	21	24
№7	4	16	16	26	19,3
№8	3	4	24	26	18
№9	6	8	12	21	13,6

№10	9	32	21	22	25
-----	---	----	----	----	----

Проведя исследование, мы получили количественные результаты, показанные в таблице 1.

Из данных таблицы 1 следует, что наиболее сформированными во 2 классах являются такие компоненты учебной деятельности, как работа с учебником на разных уровнях (ориентировочный, исследовательский, программирующий) и субъективная включенность учащихся в работу с учебником. Востребованность образцов выполнения заданий в учебнике, их эффективность и самооценка учащихся выступают показателями незрелости учебной деятельности данного возраста. Обобщенный профиль успешности учащихся 2-х классов по всем кластерам технологии представлен на рисунке 1.

Данные таблицы 1 также указывает на наиболее сформированные компоненты учебной деятельности учащихся 3 классов, к которым мы отнесли способность учащихся замечать дифференцирование материала в учебнике и субъективная включенность учащихся в работу с учебником.

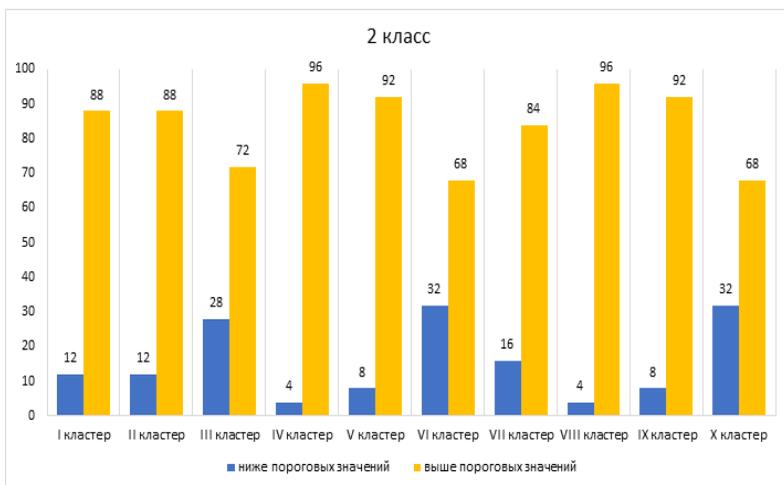


Рисунок 1 – Обобщенный профиль успешности учащихся 2 классов по всем кластерам технологии (в %)

Демонстрацией незрелости учебной деятельности учащихся данного возраста выступают специфические умения работы с учебником на разных уровнях (ориентировочный, исследовательский, программирующий).

Обобщенный профиль успешности учащихся 3 классов по всем кластерам технологии представлен на рисунке 2.

Таблица 1 показывает также, что у учащихся 4-х классов в наибольшей мере сформированы следующие компоненты учебной деятельности: доступность языкового оформления текста учебника и субъективная включенность учащихся в работу с учебником, тогда как состояние умений учащихся замечать дифференцирование материала в учебнике свидетельствует о незрелости учебной деятельности учащихся данного возраста. Обобщенный профиль успешности учащихся 4-х классов по всем кластерам технологии представлен на рисунке 3.

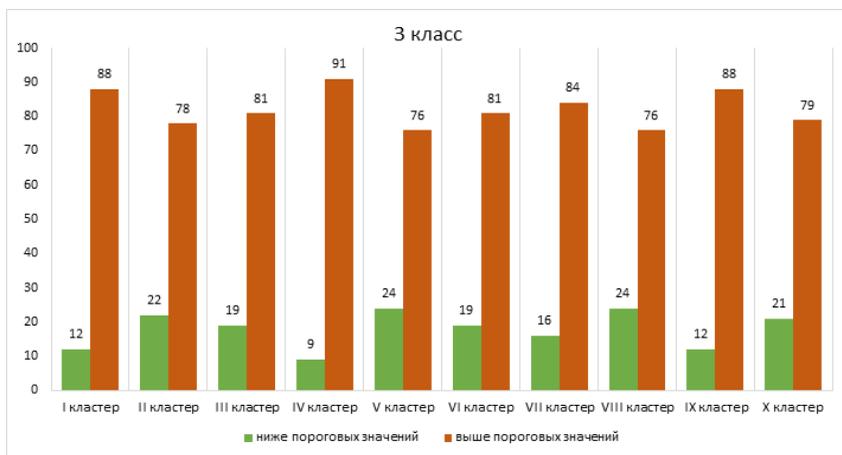


Рисунок 2 – Обобщенный профиль успешности учащихся 3 классов по всем кластерам технологии (в %)

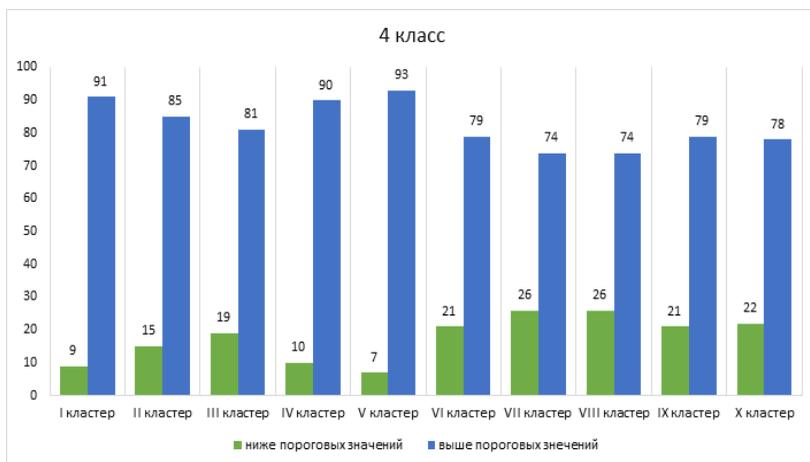


Рисунок 3 – Обобщенный профиль успешности учащихся 4 классов по всем кластерам технологии

Дополнительно нам удалось выявить различия по гендерному признаку в показателях по каждому кластеру: у девочек раньше, чем у мальчиков, реализуются когнитивные предпосылки, обеспечивающие продуктивную учебную деятельность.

К результатам, повлиявшим на итоговые выводы по исследованию, можно отнести и такие, которые выявили наличие учащихся, испытывающих актуальную неуспешность в учебной деятельности. Их отличало тотальное снижение показателей по всем кластерам технологии (ниже пороговых значений, указанных в таблице 1).

К числу таких учащихся нами были отнесены в 3-х классах 2% испытуемых (1 человек), в 4-х классах – 2% испытуемых (1 человек); во 2-х классах подобная категория учащихся отсутствовала.

Обобщив результаты исследования, мы обнаружили, что для учащихся начальных классов в целом характерно неравномерное созревание различных компонентов учебной деятельности. Это подтверждается тем, что на каждом возрастном этапе когнитивные функции имеют разную актуальность, и значит, каждый ученик имеет индивидуальный уровень готовности в усвоении учебного материала.

Имея представление о сформированности учебных действий каждого учащегося, можно оптимизировать учебный процесс для большей результативности.

Говоря о прикладных характеристиках выбранной нами технологии, важно отметить, что с ее помощью удобно оценивать актуальную успешность каждого учащегося в обучении, моделировать дальнейшую динамику в обучении и на основе ее составлять прогноз образовательного маршрута.

## Литература

1. Алмазова А. А. Состояние готовности детей к обучению чтению и письму: концепции и результаты исследования / А. А. Алмазова, Г. В. Бабина, М. М. Любимова, Т. А. Соловьева // Проблемы современного образования. 2017. № 4. С. 94-104.
2. Избицкая О. В. Формирование общих компетенций студентов вуза через развитие универсальных учебных действий // Конструктивные педагогические заметки. 2016. № 4 (5). С. 134-141.
3. Как учить русскому языку и литературе современных школьников? Школьный учебник сегодня. Коллективная монография / под науч. ред. Г. Г. Граник; отв. ред. Н. А. Борисенко. М., СПб.: Нестор-История, 2018. 320 с.
4. Калина В. В. Сензитивность к учебной деятельности как психологическая проблема // Вестник Новгородского государственного университета. 2012. № 0. С. 77-80.
5. Комлев Н. Г. Словарь иностранных слов: [более 4500 слов и выражений]. М.: Эксмо, 2006. 672 с.
6. Сапа А. В. Формирование основ смыслового чтения в рамках реализации ФГОС основного общего образования // Эксперимент и инновации в школе. 2014. № 5. С. 23-42.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО).
8. Чуприкова Н. И., Клащус Н. Г. Когнитивные основы грамотного чтения // Теоретическая и экспериментальная психология. 2013. Т. 6. № 1. С. 84-87.
9. Шулекина Ю. А. Логопедическая технология оценки возможностей учащихся начальных классов в чтении учебника по русскому языку // Специальное образование. 2019. № 2 (54). С. 95-107.

10. Шулекина Ю. А. Особенности когнитивного опосредования чтения учебника у младших школьников с дислексией // Чтение как средство коммуникации. Доклады Научного совета по проблемам чтения РАО / Сост. член.-кор. РАО, д.п.н., проф. Ю. П. Мелентьева / Под ред. акад. РАН и РАО В. А. Лекторского. М.: ФГБУН НИЦ «Наука» РАН, 2019. С. 134-142.
11. Шулекина Ю. А. Современные технологии работы с учебником в инклюзивном образовании / Учебно-методическое пособие. М.: МГПУ, 2018. 100 с.
12. Шулекина Ю. А., Дмитриева О. В. Формирование навыков работы с учебником у учащихся начальных классов // Вестник МГПУ. Серия: Специальная педагогика и психология. 2019. № 4. С. 83-92.
13. Psycholic.ru Увлекательная психология. Когнитивные возможности – это важнейшие функции человеческого мозга. [Электронный ресурс] <https://psycholic.ru/>, свободный (дата обращения: 13.02.2020).

## **РУБРИКА**

### **«Методология современного образования»**

---

**УДК513.4**

**Ш280**

**Н. П. Шаталова,**  
*профессор кафедры математики, информатики и  
методики преподавания, Новосибирский  
государственный педагогический университет  
(Куйбышевский филиал), Куйбышев, Россия*

#### **К КОНЦЕПЦИИ О ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ**

В статье автор обращает внимание на решение проблем, которые заключаются в необходимости продолжения совершенствовать систему педагогического образования через развитие профессионального ответственности бакалавров.

Сегодня подготовка студентов вузов к педагогической деятельности осуществляется на основе квалификационных требований, которые разрабатываются для каждого направления бакалавриата. Исследование проблем модернизации доступа к качественным образовательным услугам не только радикально улучшает качество самообразования бакалавров, но и совершенствует педагогическую науку в целом. Процесс подготовки к педагогической деятельности требует не только разработки креативных инновационных подходов к определению цели и содержания педагогического образования, но и к изменению форм, методов и технологий подготовки бакалавров к ответственной педагогической деятельности.

В процессе освоения основ педагогической деятельности для бакалавров важно создать условия для их саморазвития и проявления таких личностных качеств как профессиональная ответственность.

В статье автор показывает, что для эффективной подготовки бакалавров педагогических вузов к ответственной педагогической деятельности, необходимо создание педагогической информационной среды. Организация педагогического сообщества профессиональной информационной среды, опирающегося на психолого-педагогические и организационно-методические условия, обуславливает формирование профессиональной компетентности будущего учителя, а вместе с тем, и развивает такое личностное качество как ответственность. Поставленные автором проблемы сегодня требуют особого внимания к решению задач по подготовке молодого поколения к педагогической деятельности.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, содержание подготовки к педагогической деятельности, квалификация требования, подготовка учителей, формы подготовки к педагогической деятельности, методы подготовки к педагогической деятельности, лекции, самостоятельное обучение, методы активизации, этические ответственность, профессиональная компетентность.

Развитие каждого государства и общества напрямую связано с системой образования. В этом контексте, разные концепции и стратегии действий по дальнейшему развитию образования, сегодня направлены на дальнейшее совершенствование науки, и, в частности, на улучшение доступа к качественным образовательным услугам, радикально повышающим уровень ответственности всех субъектов образования.

Формирование целевых параметров для обучения бакалавров педагогических вузов, совершенствование качества образования в соответствии с международной практикой, развитие сотрудничества с ведущими зарубежными педагогическими университетами – задачи, требующие первостепенного решения проблемы их подготовки к педагогической деятельности с высокой долей ответственности за подрастающее поколение.

В настоящее время, исследования, проводимые ведущими университетами и исследовательскими центрами, по вопросам современного образования ориентировано на:

- внедрение международных стандартов образования;
- критериев для определения уровня профессионализма будущих учителей;
- проблемы создания инновационного обучения, соответствующего окружающей обстановке.

Несомненно, что подготовка студентов педагогических вузов к педагогической деятельности подчинена квалификационным требованиям, разработанным для каждого направления бакалавриата. Вместе с тем, опыт педагогической деятельности, обусловленный высокой долей ответственности за подрастающее поколение, осуществляется:

- на учебных и внеучебных занятиях в педагогических вузах;
- во время прохождения педагогических практик;
- при активном участии в профессиональном сообществе информационно-конструктивной среды вузов, факультетов вузов, педагогических интернет-сообществах профессионалов [10].

Под педагогической деятельностью, обусловленной высокой долей ответственности за подрастающее поколение, будем понимать такой комплекс эффективных действий, который направлен не только на обучение,

воспитание, но и на развитие всех участвующих субъектов на основе взаимодействия педагогического состава и обучающихся как в самом образовательном процессе, так и вне его. Анализируя современную информацию научно-популярных и профессиональных источников, можно встретить многообразие мнений ученых, приходящих к единому: готовность к педагогической деятельности, обусловленной высокой долей ответственности за подрастающее поколение, можно наблюдать только у людей, имеющих высокие нравственные качества.

В. А. Кан-Калик в своих работах представил концепцию подготовки бакалавров к профессиональной ответственности во время педагогической деятельности, в которой приоритет отдается исследованию научной деятельности, направленной на поиск условий, отражающих формирование педагогических навыков в будущем учителе [6].

В своей монографии «Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход» О. Л. Жук указывает на одну из важнейших задач для формирования профессиональной ответственности в педагогической деятельности – развивать у студентов способность самостоятельно учиться и совершенствовать образовательную и профессиональную подготовку на протяжении всей жизни [4].

В. П. Беспалько [1], И. П. Подласый [8] на страницах своих трудов описывают систему подготовки бакалавров к ответственности в педагогической деятельности, исходя из базовых элементов профессиональной компетентности учителя:

- личностные качества;
- цели и задачи педагогической деятельности;
- мотивация к учебной деятельности;
- информационная компетентность;

- опыт учебной и образовательной деятельности;
- опыт в принятии педагогических решений;
- компетенции в организации образовательной деятельности.

Е. В. Кузнецова и О. И. Мезенцева в своих исследованиях, изложенных в монографии, указывают на важность подготовки будущего учителя к ответственному принятию педагогической деятельности в формировании качеств социальной активности и высокой гражданской ответственности, человечности, интеллекта, духовной культуры, знания и саморазвитии профессионализма [7].

Н. В. Гутова и Е. В. Завершинская при описании результатов своих исследований, в частности, о повышении квалификации преподавателей, вносят ряд предложений по совершенствованию механизмов подготовки к педагогической деятельности:

- совершенствование содержания нормативных документов;
- оптимизация организации и управления учебным процессом;
- развитие ресурсов электронного обучения;
- постоянное внедрение современных информационных и коммуникационных технологий;
- развитие интеллектуальных, профессиональных и духовно-нравственных качеств;
- внедрение эффективных механизмов интеграции образования и экономики в подготовку учителей;
- укрепление материально-технической базы образования на основе современных требований [2; 5].

Таким образом, грамотный подход к подготовке бакалавров к педагогической деятельности, обусловленной высокой долей ответственности за подрастающее поколение

– это процесс обеспечения их основными и дополнительными педагогическими функциями, как конструктами профессиональной деятельности будущего учителя, и способностью ответственного использования различных видов профессиональных навыков, приобретенных в личной, профессиональной и социальной жизни.

Формирование профессиональной ответственности студентов должно осуществляться непосредственно на лекциях и семинарах каждой преподаваемой дисциплине, во время самостоятельных форм обучения, в период педагогической практики, на мероприятиях, проводимых в профессиональной среде практикующих учителей, преподавателей и социальных работников, а также при освоении методики преподавания специальных предметов.

Бесспорно, что лекция – это одна из форм обучения, направленная на получение теоретических знаний при подготовке педагогической деятельности и основана на формуле:

«педагогическая теория + педагогическая практика».

Тем не менее, наблюдения показывают, что имеют место некоторые недостатки в формировании ответственности бакалавров в процессе подготовки к педагогической деятельности. Например, студенты, изучая теоретические знания без прямой связи с практикой, затрудняются в самостоятельном приобретении и применении теоретических знаний в рамках учебной программы, и, как следствие, теряют интерес к развитию и формированию ответственности к саморазвитию и к педагогической деятельности. Такое обстоятельство, в свою очередь, снижает качество подготовки к педагогической деятельности в целом.

В связи с чем, необходимо отметить, что в процессе подготовки и проведения проблемных лекций, лекций-

конференции, видео-лекций, практикумов, семинаров и пр., необходимо проектировать и создавать условия, близкие к педагогической практике, внедрять и решать ситуации, которые формируют важные профессиональные качества в процессе приобретения теоретических знаний по всем изучаемым дисциплинам. В педагогической литературе есть немало методов и приемов, направленных на повышение ответственной активности студентов.

Методы, направленные на повышение активности студентов, важны и в самостоятельной работе. Методы активизации самостоятельного обучения являются важными для повышения эффективности самостоятельного труда бакалавра в достижении нового уровня образованности, позволяющего выстроить траекторию личностного роста в приобретении академических и профессиональных компетенций. Перечислим некоторые, вошедшие в традицию, педагогические находки преподавателей вузов, которые будут эффективны при формировании у бакалавров профессиональной ответственности к педагогической деятельности, лишь в случае целенаправленного систематического применения:

- методы развития навыков самоанализа и самооценки;
- приемы самостоятельного изучения проблемных тем и подготовки проектов;
- разнообразные формы творческой деятельности;
- приемы развития навыков анализа на учебных занятиях;
- профессиональные дискурсы с практикующими учителями;
- методики дидактического и учебного анализа педагогической литературы в процессе работы над текстом классического произведения, позволяющего наблюдать за педагогическим процессом с разных сторон;

- активные методы обучения, такие как тематическое исследование, практические игры и диспуты;
- групповые формы работы с учебными пособиями по ряду вопросов, связанных с предметом исследования;
- индивидуальные и дифференцированные виды;
- приемы самостоятельной подготовки к лекциям по заранее объявленной теме [9].

Итак, основой подготовки бакалавров к педагогической деятельностью, обусловленной высокой долей ответственности за подрастающее поколение, является формирование: умений самостоятельно мыслить; способностей ответственно принимать правильные решения; быстро адаптироваться к условиям; проявлять инициативность и креативность.

Сказанное подразумевает выделение на учебных занятиях большой доли самостоятельности, позволяющей развивать навыки самостоятельности и ответственности.

Таким образом, в процессе формирования у бакалавров профессиональной ответственности к педагогической деятельности важно создавать педагогические условия, способствующие развитию их личностного роста. В частности, здесь под развитием личностного роста понимаем развитие важных личностных качеств учителя, которые играют решающую роль, как в образовательном процессе, так и на рынке труда. Например, даже такое качество как конкурентоспособность, которая сопровождает рыночную экономику, обучает студента работать на основе контракта.

Высокий уровень конкурентоспособности можно достичь только благодаря высокой степени профессиональной ответственности, справедливости, честности и практичности. Эти личностные качества, наряду с другими качествами, определяющими моральную

ответственность учителя, ярко выделяются среди всех профессиональных качеств.

Степень профессиональной ответственности, справедливости, честности и практичности специалиста в области российского образования, сегодня занимает более лидирующее положение над уровнем знания своего предмета, степенью овладением методиками обучения, уровнем стрессоустойчивости, уровнем общих знаний психологии и педагогики.

Именно поэтому совершенствование процесса подготовки к педагогической деятельности требует не только развития новых подходов к определению цели и содержания педагогического образования, а также изменению форм, методов и технологий подготовки к педагогической деятельности, но и к модернизации форм, методов и технологий формирования профессиональной ответственности, справедливости, честности и практичности бакалавров педагогических вузов.

## **Литература**

1. Беспалько В. П. Компоненты образовательных технологий. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
2. Гутова Н. В. О мерах по введению и реализации федерального государственного образовательного стандарта высшего образования в Куйбышевском филиале НГПУ // Педагогическое образование в современных условиях. Материалы V Всероссийской научно-практической конференции. (Куйбышев, 7 декабря 2016 г.). Новосибирск: Немо-Пресс, 2016. С. 60-64.
3. Дудковская И. А. Становление понятия «методическая компетентность» в современной педагогической литературе. // Проблемы преподавания информатики в XXI веке. Материалы второй межвузовской конференции по

информатике. (Куйбышев, 31 декабря – 01 января 2003 г.). Новосибирск: НГПУ, 2003. С. 43-49.

4. Жук О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход. Монография. Минск: РИВШ, 2009. 336 с.

5. Завершинская Е. А. Литература и клиповой мышление современных школьников // Педагогическое образование в современных условиях. Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. (Куйбышев, 3 декабря, 2015 г.) Новосибирск: КФ НГПУ; Немо-Пресс, 2016. С. 255-259.

6. Кан-Калик В. А. Учитель о педагогическом общении. М.: Просвещение, 1987. 190 с.

7. Кузнецова Е. В., Мезенцева О. И. Психолого-педагогические условия развития профессиональной компетенции современного педагога. Монография. Новосибирск: Немо-пресс, 2016. 144 с.

8. Подласый И. П. Педагогика. Часть 1. М.: Владос, 2008. 574 с.

9. Шаталова Н. П. Способы, мотивы и факторы формирования конструктивности // Конструктивные педагогические заметки. 2015. № 3-1 (3). С. 25-34.

10. Шаталова Н. П. Конструктивный подход в педагогике как ведущий принцип науки // Педагогический журнал. 2016. № 1. С. 62-70.

**УДК 37.01**

**Л84, Г623**

**С. Н. Лукаш<sup>1</sup>, О. Н. Голубова<sup>2</sup>,**

***<sup>1</sup>доктор педагогических наук, профессор кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики,***

***<sup>2</sup>аспирант кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики; Армавирский***

*государственный педагогический университет,  
Армавир, Россия*

## **РОССИЙСКАЯ ЦИВИЛИЗАЦИОННАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ: ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОСТИ МЕНЯЮТ ПАРАДИГМУ ОБРАЗОВАНИЯ**

Реформирование российского образования рассматривается с цивилизационных позиций в тесной связи с общими геополитическими процессами, влияющими на выбор моделей развития российского общества: в частности, перспективой многополярного мира, в котором Россия занимает один из полюсов современной мировой цивилизации. В статье автор подчеркивает, что глокализация, как процесс мирового развития, возникший в недрах самой глобализации, наиболее адекватно объясняет парадигму многополярности и соответствующие ей цивилизационные полюсы мирового геополитического развития. Для российского общества, втиснутого реформаторами начала 90 –х годов в арьергард Западной цивилизации, и быстро осознавшего пагубность курса на отказ от национальных интересов, глокализация предоставляет уникальную возможность переосмыслить вектор своего развития с опорой на национальные традиции, на тысячелетнюю российскую цивилизацию.

Ключевые слова: реформирование российского образования, цивилизационная модель модернизации, многополярность, глокализация, российская цивилизационная идентичность, педагогика казачества.

Процесс всемирной экономической, политической и культурной интеграции и унификации, породивший, в том числе, Болонскую систему, определяемый вектором

глобализации, казавшейся совсем еще недавно незыблемым мировым курсом на десятилетия вперед, подвержен ныне серьезному изменению. По сути, обозначился поворот к новой альтернативе мирового развития, к глокализации, позволяющей обратиться к смыслам и ценностям российской цивилизации, подводя гносеологическую базу под идею мировой многополярности, где Россия выступает одним из центров мирового развития. Глокализация, не отвергая мировые объективные процессы интеграции, опирается, прежде всего, на локальные, национальные культуры и традиции.

Глокализация, как процесс мирового развития, возникший в недрах самой глобализации, наиболее адекватно объясняет парадигму многополярности и соответствующие ей цивилизационные полюсы мирового геополитического развития. Для российского общества, втиснутого реформаторами начала 90-х годов в арьергард Западной цивилизации, и быстро осознавшего пагубность курса на отказ от национальных интересов, глокализация предоставляет уникальную возможность переосмыслить вектор своего развития с опорой на национальные традиции, на тысячелетнюю российскую цивилизацию.

Одной из тем, актуализировавшихся в последние годы в российском научном дискурсе в контексте процессов глокализации, является проблема, связанная с формированием российской нации, российской национальной идентичности, способной преодолеть противоречия внутри российского общества [6].

В российском обществе консолидируется социальный запрос на новый геополитический проект, который перезапустит механизмы формирования цивилизационной российской идентичности – «русской идеи» в ее новом цивилизационном варианте. Глобальные альтернативы в этом вопросе таковы. Либо окончательное

утверждение однополярного мира (в лице своих бенефициаров – США и их ближайших союзников) и, соответствующий ему путь деидентификации, формирование, в конечном счете, антицивилизации, которая подчиняет и «пожирает всех»; либо многополярность мировой геополитики и вытекающее из этого развитие цивилизационной идентичности, позиционирования человечества как «мира миров». В этом противостоянии цель России разработать собственный цивилизационный проект, который, основываясь на ментально – ценностных корнях тысячелетней российской цивилизации, даст соответствующий ответ на геополитические вызовы современности [8].

Реформирование российского общества с учетом российской цивилизационной специфики имманентно предопределяет модернизацию его социальных институтов и, в частности, российского образования, определяющего образ будущего России. В то же время перманентная модернизация российского образования, продолжающаяся уже четверть века, не приводит к позитивным изменениям этого важного социального института российского общества. Российское образование, не смотря на прилагаемые усилия к своему преобразению, по – прежнему, остается в кризисе. Ситуация тревожная, ибо значение социального института образования в современном глобализированном мире всемерно возросло.

Образование сегодня это уже не опосредованная отрасль, обслуживающая интересы других ведомств, и не способ социализации отдельных индивидов и социальных групп. В современном мире образование – это решающий фактор роста производительных сил в обществе, основывающийся на закономерностях социального развития, на механизмах развития культуры. Образование это цивилизационный код воспроизводства общества и если

этот код разрушается, то неминуемо гибнет и государство [2].

При всем том, что роль образования в обществе существенно возросла, сегодня мы становимся свидетелями и участниками вызревания пугающей альтернативы: либо российское образование найдет адекватные ответы на вызовы современного постиндустриального общества и продолжит свою духовносозидающую, культуротворческую, национально консолидирующую деятельность, либо образование утратит свою цивилизационную идентичность, превратившись под напором псевдореформаторов, в доходный инструмент капиталистического производства, в область потребления и коммерциализации услуг, контролирующуюся монополиями и приносящую экономическую прибыль. Понимание данной альтернативы это уже не обывательская история, это предмет анализа серьезных государственных структур в контексте национальной безопасности России, это необходимость широкой общественной дискуссии всех людей, неравнодушных к будущему нашей страны [2].

Обратимся к программной статье ведущих российских ученых с мировым именем Ж. И. Алфёрова, В. А. Садовниченко «Образование для России XXI века». Статья вышла в 2002 году в сборнике под общей редакцией ректора МГУ им. М. В. Ломоносова академика В. А. Садовниченко с весьма символическим названием «Образование, которое мы можем потерять». Позволим себе несколько цитат из данной статьи: «Систему образования ни в коем случае нельзя превращать в поле действия прямых рыночных экономических механизмов... <...> Система образования ... должна служить инструментом для поддержания крепкой государственной власти и создания высокоразвитой экономики... <...> Около десяти лет система образования работала

на истощение. В результате внутренней и внешней «утечки умов» эта сфера понесла серьезные кадровые потери. Школы и вузы лишились учителей, преподавателей, учёных самого продуктивного возраста. Образовался разрыв поколений» [1, с. 84].

Со времени написания статьи прошло 17 лет, но, ни одна из поднятых в ней проблем, по сути, не решена. Более того, противоречия, сдерживающие эффективное реформирование российского образования только обострились. И дело здесь не в частности: необходимо задуматься об эффективности существующей парадигмы современного российского образования. Одной из методологических основ реформирования отечественного образования является Болонская декларация, принятая нашей страной в 2003 году. Общая стратегия модернизации национальных систем образования в глобальном (европейском) масштабе, определяемая Болонской конвенцией, для стран ее подписавших (в том числе России), исходит из установки универсализации образования. В условиях перманентных кризисов мировой социально – экономической системы, данная парадигма приводит к возникновению противоречий между требованиями конвенции и национальными образовательными системами, основанными на социокультурных, цивилизационных традициях народов этих стран. Данные противоречия в перспективе будут только нарастать. В условиях современных кризисов мировой социально – экономической системы, реальной перспективы многополярного мира стучаться в закрытую дверь, тратить время и ресурсы на неэффективные схемы развития – контрпродуктивно. Необходимо направить усилия общества на разработку новой модели образования, соответствующей меняющемуся мироустройству.

На наш взгляд, стратегия реформирования российского образования должна учитывать тенденции современного геополитического развития, определяемые векторами многополярности, глокализации, разработки собственного цивилизационного проекта развития. В соответствие с данными подходами российское образование должно дополнить свои, ныне существующие вестернизированные парадигмы, параметрами модели общего реформирования российского общества и государства, основывающейся на идеях многополярного мира, реализации Большого Евразийского социально – экономического проекта, достижения ориентиров, обозначенных в стратегии научно – технологического развития Российской Федерации [9].

Новая «цивилизационная» модель реформирования российского образования, базируясь на ценностях российской цивилизации, на преемственности российского педагогического опыта, на традициях и инновациях, учитывающих тенденции и реалии современного миропорядка, имеет своей главной целью воспитание человека российской культуры – гражданина, патриота, созидającego своё Отечество, приверженного идеалам свободного, всестороннего развития личности, укорененного в духовных традициях Отечества, ответственного за свою Родину перед нынешним и будущим поколениями [7]. Цивилизационная модель реформирования российского образования только зарождается, ее необходимо систематизировать из существующей педагогической практики, осмыслить на уровне образовательной концепции. Например, определенную целевую основу для конструирования национально-цивилизационной идентичности создают сегодня федеральные государственные образовательные стандарты среднего общего образования, направленные на

обеспечение, в том числе, «формирования российской гражданской идентичности обучающихся». Усиление воспитательной функции стандартов реализуется в дополняющей их «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» [4, с. 25].

Концепция определяет национальную идентичность как «разделяемое всеми гражданами представление о своей стране, ее народе, чувство принадлежности к своей стране и народу». Согласно концепции «основу национальной идентичности составляют базовые национальные ценности и общая историческая судьба» народа России. Хотя в Стандартах и Концепции напрямую не употребляется термин «цивилизационная идентичность», обострение геополитической обстановки в направлении векторов многополярности, глобализации – глокализации, нового евразийского проекта России, объективно требует от государства и общества заботы о сохранении и укреплении своей цивилизационной идентичности. На практике данная проблема, по нашему мнению, должна решаться не только достижением гражданского согласия по базовым национальным ценностям и национальному воспитательному идеалу, но и поиском соответствующих социокультурных феноменов тысячелетней российской цивилизации, изучением аксиологических основ и воспитательных потенциалов этих феноменов, воплощающих в себе образ России как евразийской цивилизации. Одним из таких феноменов является российское казачество, воспитательный потенциал которого реализуется в современном, динамично развивающемся на юге России процессе, – педагогике казачества [8].

Региональной модификацией цивилизационной модели реформирования российского образования выступает социально-педагогическая модель воспитания

человека российской культуры – преемника и продолжателя российской цивилизации на основе воспитательного потенциала культуры казачества. Культура российского казачества в данной модели предстает в своем феноменологическом, историософском осмыслении, позволяющем уяснить его значимость в становлении, укреплении российской цивилизации в процессах формирования российской национальной идентичности в прошлом и настоящем. Основными компонентами этой модели являются: социальный заказ, обусловленный потребностями поступательного развития российского общества; воспитательная цель, направленная на формирование совершенного образа человека российской культуры, носителя российской цивилизационной идентичности; воспитательный потенциал казачьей культуры, включающий в себя казачью идею, социально-значимые ценности, культурно-воспитательные идеалы казачества и интегрирующий в своем развитии идею российскости; принципы воспитания: историко и культуросообразности, традиционности, патриотизма, природосообразности, личностного подхода, народности, содружества – соборности, духовности; образовательно-научнопедагогические комплексы, являющиеся современными формами организации воспитательного пространства, решающие проблемы воспроизводства духовно-идейных основ казачьей культуры и становления российской идентичности; системообразующая деятельность, как совместная деятельность детей и взрослых по возрождению казачьей культуры, развитию российской цивилизации, в которой ребенок занимает позицию соавтора, субъекта деятельности; южнорусская культура, выступающая содержательной социокультурной основой модели воспитания человека российской культуры – преемника и продолжателя российской цивилизации

на основе воспитательного потенциала культуры казачества; личностно-ориентированная воспитательная парадигма, отражающая свободолюбивый, народно-демократический характер казачьей культуры и проявляющаяся в способах социализации, т.е. усвоении и воспроизводстве личностью ментально-ценностного мира казачьей культуры и, шире, российской цивилизации; культурная идентификация, служащая психолого-педагогической основой становления у подрастающих поколений российской идентичности, социально-значимых ценностей и идеалов человека российской культуры.

Социально-педагогическая модель воспитания человека российской культуры – преемника и продолжателя российской цивилизации, базируясь на многовековых духовно-идейных основах культуры казачества, органично интегрирована в национальную педагогическую структуру и не противоречит современным гуманистическим теориям национального воспитания, обогащая их колоритом российской цивилизационной специфики.

Уникальность казачьей культуры в том, что, развиваясь в свободной, не знавшей крепостничества социальной парадигме, казачество осознанно служило интересам расширения российской цивилизации, выполняя роль передового авангарда в процессах «российскости», включаемых в состав России народов и территорий. Аксиологические основы казачьего менталитета впитали, в связи с этим, в себя весь уникальный опыт «строителя» российского государства, а также соавтора, начавшихся еще в дореволюционное время, процессов формирования российского суперэтнуса и российского национального самосознания.

Российское казачество, от Дона до Уссури, выступало еще и определенной общенациональной моделью нациестроительства, консолидируя определенную

часть россиян (в том числе «иноверцев» и «инородцев») на духовно-идейной основе служения Отечеству [3]. Находясь на стыке двух миров и цивилизаций – Европы и Азии, как блоковские скифы, «меж двух враждебных рас – монголов и Европы», оно вводило народы России в культурно-историческое поле российской цивилизации, выполняя функции своеобразного «плавильного котла» в формировании российской цивилизационной идентичности. Эти социально-значимые ценности сделали казачество больше чем российским сословием, притягивая к нему взоры, как к идее и идеалу, патриотически-ориентированной российской интеллигенции [5].

В ментальном сознании значительной части населения Юга России аксиологические основы казачьей культуры в советский период дремали в латентном состоянии. Понадобились социальные потрясения начала 90-х годов, связанные с крушением советской идентичности, чтобы идея казачьего народовластия возродилась вновь. В этом социальном векторе культура казачества выступила проверенным временем социальным алгоритмом процессов становления новой российской идентичности у значительного числа населения Юга России, ассоциирующего себя с южнорусской культурой.

Прерванная в годы революции и Гражданской войны цивилизационная миссия культуры российского казачества в формировании российской национальной идентичности продолжилась в современном феномене педагогики казачества. Динамично развиваясь в образовательном пространстве краев и областей Юга России (классы казачьей направленности, «казачьи» школы, кадетские корпуса, молодежные казачьи клубы и пр.), включая в себя десятки и сотни тысяч участников (в том числе и представителей разных народов), современная педагогика казачества возрождает в воспитательном пространстве

широкого социума востребованные ныне ценности российской цивилизации: любовь к России и своей малой родине, служение Отечеству «не за страх, а за совесть», народовластие, гражданственность, веротерпимость, культурный плюрализм [8].

Культура казачества, с одной стороны, как субэтноса русского народа, с другой – как социального российского феномена, обусловленного евразийским вектором развития России, способна открыть немало ценных идей в воспитании человека российской культуры – гражданина и личности, которые могут быть успешно адаптированы в цели и задачи реформирования российского общества и государства, основывающихся на идеях многополярного мира, развития российской цивилизации, формирования российской цивилизационной идентичности. Педагогам, политикам и казачьим лидерам следует только всегда помнить одну из незыблемых истин, которую точно выразил российский общественный и политический деятель первой четверти XX столетия Н. И. Астров в своих рассуждениях о будущем казачества: «Судьба казачества – это судьба русского народа. И чем теснее будет между ними взаимодействие, чем крепче органическая и духовная связь, тем скорее эта судьба изменится и прояснится» [5, с. 33].

## Литература

1. Алфёров Ж. И., Садовничий В. А. Образование для России XXI века // Образование, которое мы можем потерять. Сборник под общей редакцией ректора МГУ, академика В. А. Садовниченко. М.: Изд-во МГУ, 2003. С. 83 – 91.
2. Багдасарян В. Э. Мировой кризис образования: необходимость возвращения к истокам [Электронный ресурс] <http://rusrand.ru/analytics/mirovojkrisis-obrazovanija->

neobhodimost-vozvraschenija-k-istokam (дата обращения: 04.09.2019).

3. Головлёв А. А. Этно-конфессиональный состав Терского казачьего войска (вторая половина 19-го – начало 20-го в.) // Региональное развитие: электронный научно-практический журнал. 2017. № 3 (21). [Электронный ресурс] <https://regrazvitie.ru/etno-konfessionalnyj-sostav-terskogo-kazachego-vojska-vtoraya-polovina-19-gonachalo-20-go-v/>.

4. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков А. М. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования. М.: Просвещение. 2009. 26 с.

5. Чалых А. В. Казачество. Мысли современников о прошлом, настоящем и будущем казачества. Париж: Издание «Казачьего Союза», 1928. 379 с.

6. Кондаков И. В. Цивилизационная идентичность России: сущность, структура, и механизмы. Вопросы социальной теории. М., 2010. Том IV. С. 282-304.

7. Лукаш С. Н. «Российскость» как базовая парадигма человека культуры // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – Волгоград, ВГСПУ «Перемена». 2016. № 1 (105). С. 60-66.

8. Лукаш С. Н. Российская идентичность: созидательный потенциал культуры казачества. Монография / С. Н. Лукаш, В. А. Зуев, К. В. Эпоева; под общ. ред. д-ра пед. наук С. Н. Лукаша. Армавир: РИО АГПУ, 2020. 228 с.

9. Путин В. В. Новый интеграционный проект для Евразии – будущее, которое рождается сегодня. [Электронный ресурс] [https://ruskline.ru/news\\_rl/2011/10/04/novyj\\_integracionnyj\\_projekt\\_dlya\\_evrazii\\_buduwee\\_kotoroe\\_rozhdaetsya\\_segodnya/](https://ruskline.ru/news_rl/2011/10/04/novyj_integracionnyj_projekt_dlya_evrazii_buduwee_kotoroe_rozhdaetsya_segodnya/) (дата обращения 10.10.2019).

УДК372.8  
И311

**И. В. Ижденева,**  
*кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
математики, информатики и методики преподавания,  
Новосибирский государственный педагогический  
университет (Куйбышевский филиал), Куйбышев, Россия*

## **ОСОБЕННОСТИ КОГНИТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ, СТИМУЛИРУЮЩИЕ РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА**

В статье обращается внимание на сложность реализации процесса обучения в современном образовательном пространстве с позиции наличия избыточной и не всегда достоверной и актуальной информации, указывается на значимость формирования у обучающихся навыков отбора качественного контента и умелого его использования для достижения высокого уровня образовательных результатов. Автор выделяет основные характеристики базовых терминов категориального аппарата, касающихся когнитивных образовательных технологий, которые опираются на достижения таких отраслей науки как когнитивная психология, психолингвистика, нейрофизиология и нейролингвистика, искусственный интеллект, инженерия знаний. Раскрываются особенности проектирования образовательного процесса с позиции синтеза когнитивной визуализации; полимодальности восприятия и перекодирования информации; визуальной схематизации и логического структурирования содержания обучения, а также описывается потенциал более специфического варианта когнитивного обучения, основанного на понятии множественных интеллектов. Предлагается в качестве

актуальных средств когнитивного обучения использование элементов когнитивной визуализации, в частности, ментальных карт, ментально-контекстных заданий, инфографических объектов. Приводятся примеры формулировки заданий для обучения базовому курсу информатики, направленные на развитие интеллектов разного типа (вербально-лингвистического, логико-математического, визуально-пространственного, исследовательского, внутриличностного и др.)

Ключевые слова: когнитивные образовательные технологии, когнитивное обучение, множественные интеллекты, ментальные карты, инфографика.

Современное образовательное пространство характеризуется наличием избыточной информации, среди которой педагогам и обучающимся необходимо уметь выделять тот контент, который характеризуется актуальностью, научностью, полнотой и объективностью. По мнению Е. А. Бершадской, основным направлением деятельности образовательных учреждений является формирование готовности выпускников к активной жизнедеятельности в современном социуме, в котором «обладание релевантной информацией является необходимым условием для выбора адекватного актуального поведения и успешного прогнозирования будущих событий, что делает человека более успешным и создаёт у него чувство защищённости в мире непрерывно возрастающей неопределённости» [0, с. 93].

По мнению С. Е. Шишова и В. А. Кальней «особенностью современного этапа развития образования в мире является ведущая роль умственной деятельности, переход к когнитивному обществу, эндогенным процессам, предопределяющим новые открытия и их использование

в различных областях человеческой деятельности как в области здравоохранения и защиты окружающей среды, так и производства товаров и услуг» [0, с. 10]. Современное общество характеризуется повсеместным использованием информационных технологий, способствующих формированию и развитию у обучающихся способности к осуществлению разного рода деятельности в условиях высокотехнологичности и избыточности информации. Исходя из того, что все межличностные информационные процессы имеют когнитивную базу, целесообразно отнести такие технологии к когнитивным [0].

Определимся с категориальным аппаратом, касающихся когнитивных образовательных технологий, которые опираются на достижения таких отраслей науки как когнитивная психология, психолингвистика, нейрофизиология и нейролингвистика, искусственный интеллект, инженерия знаний и др.

Психология характеризует когнитивный подход с позиции понимания того, каким образом человек воспринимает, распознает и организует информацию об окружающем мире в своей ментальной сфере, а также использует ее для решения своих задач [0]. В глоссарии образовательных технологий термин «когнитивность» трактуется как «способность к умственному восприятию и переработке внешней информации» [0]. Кроме того, при описании технологий подобного типа используется понятие когнитивной карты как некоторого мысленного образа знакомого пространственного окружения. М.Е. Бершадский характеризует когнитивную образовательную технологию с позиции важности процесса «понимания» при помощи системы формирующихся у обучающихся когнитивных схем [0].

Потенциал когнитивного обучения наиболее полно раскрывается при задействовании эмоциональной сферы

обучающихся, реализации двигательной активности, инструментария нейропсихологии и нейролингвистики. Внимание, при этом, акцентируется на процессах, происходящих в организме обучающихся при получении новой информации. Они начинаются в перцептивной сфере, и, проходя через когнитивную систему, завершаются ответной реакцией индивидуума на производимый информацией эффект.

Использование потенциала когнитивного обучения делает образовательный процесс более эмоционально насыщенным, эффективным и позитивно отражающимся на образовательных результатах обучающихся. Современное российское образование реализует возможности когнитивного обучения при условии взаимодействия и взаимодополнения следующих компонентов:

- а) учет перцептивной полимодальности;
- б) опора на когнитивную визуализацию;
- в) нелинейное структурирование учебного контента и знаний.

Более специфический вариант когнитивного обучения предполагает использование специализированных дидактических методов в соответствии с типологией множественных интеллектов Г. Гарднера [0], который выделяет вербально-лингвистический, логико-математический, визуально-пространственный, телесно-кинестетический, музыкальный, естественно-научный, внутриличностный и межличностный интеллекты. Д. Дикинсон [0] отмечает, что при построении образовательных траекторий обучения любой дисциплине целесообразно ориентироваться на возможность использования различных типов учебных заданий, которые способствуют развитию разных видов интеллекта у обучающихся.

Так, например, для развития вербально-лингвистического интеллекта целесообразно в процессе обучения преподаваемой дисциплине акцентировать внимание на заданиях, ориентированных на такие виды деятельности, как чтение, письмо, коммуникации разных типов на родном и иностранных языках. Специфика информатики как учебного предмета, предполагает использование заданий, связанных с работой в текстовых редакторах, а также разного рода игровых компонентов, таких как кроссворды, филворды, словарные диктанты и игры.

На развитие компонентов логико-математического интеллекта направлены задания, связанные с классификацией, установлением последовательностей, навыками обработки числовой информации, в том числе и с использованием электронных таблиц, а также специализированного математического программного обеспечения.

Визуально-пространственный интеллект на учебных занятиях по информатике можно развивать в рамках обучения элементам компьютерной графики, при создании и обработке изображений средствами графических редакторов, а также при решении пространственных задач.

Развитие телесно-кинестетического интеллекта на уроках информатики реализуется с использованием заданий на конструирование (например, в рамках обучения основам моделирования и архитектуры компьютера). Базовыми компонентами такого интеллекта являются физическая координация, крупная и мелкая моторика, а также самовыражение посредством двигательной активности.

Естественно-научный интеллект предполагает сформированность навыков аналитико-синтетической деятельности, умения классифицировать, распределять

по категориям. Для его развития обучающимся на уроках информатики целесообразно предлагать задания на понимание природы окружающего мира (в рамках темы «Информация и информационные процессы»), на анализ и структурирование разных типов информации.

Внутриличностный интеллект обучающихся в полной мере развивается при осуществлении проектной деятельности, выполнении творческих и исследовательских работ, а также в рамках рефлексии. При этом происходит развитие способностей обучающихся, модифицируется его эмоциональная сфера, раскрывается понимание собственного внутреннего мира.

Межличностный интеллект характеризуется сформированными навыками осуществления коммуникативной деятельности. При обучении информатике на его развитие направлены все виды заданий, предполагающие работу в группах, участие в дискуссиях, деловых играх, групповых проектах.

Успешность обучения любой дисциплине, в том числе и информатике, напрямую зависит от семиотической вариативности, которая должна комплексно описываться тремя составляющими: содержанием (факты, образы, учебные тексты, формулы), организацией деятельности (чтение, письмо, разработка алгоритмов, написание программ, работа с исполнителями, а также коммуникативные аспекты деятельности, ассоциация, рефлексия), системой оценивания (самооценка и внешняя оценка на основе прозрачных взаимодополняющих критериев).

И. А. Дудковская различает наклонности, способности и когнитивные компоненты личности обучающихся по уровню восприятия ими учебного контента, по степени усвоения и множеству других параметров [0].

Поэтому педагогу необходимо не только доносить до детей учебную информацию, но и использовать всевозможные средства и методы, способствующие достижению более высоких образовательных результатов.

Особой значимостью характеризуется деятельностная составляющая когнитивного обучения, которая формируется с опорой на системно-деятельностный подход в рамках ФГОС нового поколения. Большое внимание следует уделять самостоятельной работе, которая структурирует учебный контент и делает его более динамичным. В рамках самостоятельной работы целесообразно дифференцировать задания по уровням сложности (базовый, продвинутый, творческий). Выполнение заданий подобного типа помогает выстраивать персональную образовательную траекторию обучающегося и реализует контролирующую функцию.

В таблице 1 представлены примеры заданий базового уровня по теме «Компьютер как универсальное устройство для работы с информацией».

Таблица 1 – Примеры заданий базового уровня по теме «Компьютер как универсальное устройство для работы с информацией» для разных типов интеллектов

Тип интеллекта	Пример задания базового уровня
Вербально-лингвистический	Представление доклада об основных и периферийных компонентах компьютера
Логико-математический	Сравнительный анализ имеющихся статистических о современных процессорах
Визуально-пространственный	Тематическая подборка инфографики об основных компонентах компьютера
Аудиально-музыкальный	Прослушивание аудиолекций по теме и комментарии к ним

Телесно-кинестетический	Подготовка и представление поделок из старых вышедших их строя устройств компьютера
Исследовательский	Проведение наблюдения за работоспособностью отдельных компонентов компьютера.
Внутриличностный	Подготовка по личному опыту рекомендаций для сбора компьютера для офисного использования, для игр, для учебы
Межличностный	Провести и записать интервью с родителями про их персональные требования к компьютеру
Экзистенциальный	Написать эссе о значимости соответствия параметров персонального компьютера запросам пользователя

Обучающимся предоставляется право выбора заданий для самостоятельного выполнения, который, как правило, отражает их доминирующие типы интеллекта. Успешно выполненное задание одного типа, освоение одного вида деятельности, позволяет опробовать свои силы других заданиях, и, тем самым, способствует развитию познавательного интереса обучающегося и других видов его интеллекта.

После освоения школьниками учебного контента в рамках темы, раздела или содержательной линии целесообразно провести полифункциональное тестирование («Знаю»); самооценивание («Хочу») и представление результатов самостоятельной деятельности в рамках личного тематического портфолио («Могу»).

Когнитивная визуализация характеризуется нелинейностью представления информации, при этом, как правило, происходит ее сворачивание, генерализация,

укрупнение, что особенно важно в условиях увеличения информационной нагрузки на обучаемых.

В качестве основных средств когнитивного обучения школьников базовому курсу информатики мы рассматриваем такие средства когнитивной визуализации, как ментальные карты; ментально-контекстные задания; инфографику разных типов, а также тесты обучающей направленности. Использование ментальных карт и ментально-контекстных заданий при обучении информатике возможно в нескольких вариантах: создание карты по изучаемой теме вместе с педагогом во время учебного занятия; самостоятельная работа с картой, разработанной ранее учителем, установление связей между понятиями, анализ уже имеющихся связей, обоснование и объяснение понятий; самостоятельное создание карты при освоении учебного контента, разборе ключевых понятий; дополнение структурных компонентов или их модификация при проведении контрольно-оценочных мероприятий [0].

Использование ментальных карт на контролирующем этапе дает возможность педагогу проанализировать, насколько обобщенно школьник может делать выводы по изучаемой теме путем мысленного перехода от частного к общему, переходя тем самым на более высокую ступень абстракции, поэтому использование подобного инструментария является эффективным как на этапе рефлексии, так и на этапе диагностики.

Таким образом, опора на когнитивное обучение, дает педагогу возможность не только передавать обучающимся некоторую учебную информацию, но и развивать их интеллектуальные возможности и познавательный интерес. Развитие познавательного интереса является связующим звеном между интеллектом и его применением в образовательном процессе. Данный подход в полной мере

соответствует требованиям ФГОС нового поколения в отечественном образовании и позволяет эффективно развивать потенциал обучающихся, стимулируя их к обучению через всю жизнь.

### Литература

1. Бершадский М. Е. Когнитивная образовательная технология [Электронный ресурс] [http://bershadskiy.ru/index/kognitivnaja\\_obrazovatel'naja\\_tekhnologija/0-27](http://bershadskiy.ru/index/kognitivnaja_obrazovatel'naja_tekhnologija/0-27). (дата обращения 11.01.02).
2. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта: Пер. с англ. М.: ООО «И. Д. Вильямс», 2007. 512 с.
3. Глоссарий образовательных технологий. [Электронный ресурс] <http://www.вокабула.рф/справочники/глоссарий-образовательных-технологий/когнитивность> (дата обращения 11.01.02).
4. Дикинсон Д. Обучение с помощью различных видов интеллекта: Пер. с англ. М.: ООО «И. Д. Вильямс», 1995. 311 с.
5. Дудковская И. А. Владение инновационными технологиями в образовании как одно из необходимых профессиональных качеств современного педагога // Психолого-педагогическое образование в современных условиях. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции / под редакцией О. А. Тарасовой. 2019. С. 104-108.
6. Ижденева И. В. Методика ментально-контекстного обучения информатическим дисциплинам будущих педагогов-психологов. Дисс. на соискание уч. степ. канд. пед. наук. Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2015. 207 с.

7. Клунникова М. М. Методика когнитивного обучения студентов дисциплине «Численные методы». Автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук. Красноярск. 2019. 24 с.
8. Когнитивная педагогика: технологии электронного обучения в профессиональном развитии педагога: монография / [С. Ф. Сергеев, М. Е. Бершадский, О. М. Чоросова и др.]; СВФУ им. М. К. Аммосова, Ин-т непрерывного проф. образования. Якутск: Изд-во ИГиИПМНС СО РАН, 2016. 337 с.
9. Солсо Р. Когнитивная психология. СПб.: Питер, 2006. 589 с.
10. Шишов С. Е., Кальней В. А. Школа: мониторинг качества образования. М.: Педагогическое общество России, 2000. 320 с.

**УДК372.53  
Ш280**

**Н. П. Шаталова,**  
*доцент, кандидат физико-математических наук,  
профессор кафедры математики, информатики и  
методики преподавания, Новосибирский  
государственный педагогический университет  
(Куйбышевский филиал), Куйбышев, Россия*

## **РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ В УСЛОВИЯХ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ В МАЛЫХ ГОРОДАХ СИБИРИ**

В статье автор отмечает, что в настоящее время в научных кругах обсуждается отношение к ценностным представлениям и идеалам общества, которые зависят от ряда обстоятельств. В качестве основополагающей

ценности в общественной среде предлагается рассмотреть осознанность участия молодого поколения в жизни нашей страны, патриотического отношения к людям своего государства и разрешению его проблем.

Кроме того, автор находит, что потребность в воспитании нового учителя, принимающего ценностные ориентиры государства, и способного к активному участию в социальной среде является некоторым образцом и нормой и потому повышает значимость педагогической системы образования.

В статье автор дает рабочее определение рассматриваемому понятию, критерии и показатели оценки уровня социальной активности студента педагогического вуза и указывает на проблемы, возникающие в процессе развития социальной активности студентов.

Ключевые слова: социализация, социальная активность, подготовка педагогических кадров, образование.

Повышенный интерес к развитию социальной активности студентов педагогических вузов отражается в расширении научных исследований, касающихся различных аспектов воспитательной работы в вузах, в частности научного понимания этой проблемы в условиях малых городов Сибири. Психолого-педагогический анализ научных работ по данной проблеме выявил, что роль социальной активности студентов педагогических вузов в формировании социальной активности школьников, как и его образовательный потенциал в среде малых городов Сибири недостаточно изучены. Поэтому возникла необходимость в более подробном научном понимании и обосновании этого вопроса.

Влияние человеческого фактора на регулируемую деятельность общества во всех социокультурных областях обуславливается процессами капитализации, демократизации и политическими отношениями не только в нашей стране, но и во всем мире. Потребность в социальной активизации молодежи, ее ориентирование на работу в социуме и повышение роли коммуникабельности вызвана быстрым старением населения, связанным как с неблагоприятными условиями жизни, так и с показателями демографии. Основным трудовым и воспитывающим молодое поколение ресурсом в ближайшем будущем России станут сегодняшние выпускники вуза и старшеклассники общеобразовательных школ. В связи с чем, можно полагать, что именно их активная жизненная позиция и высокая ответственность к трудовой деятельности, окажут существенное влияние на ценностные ориентации нашего общества и его благосостояние в целом.

Многие ученые в процессе своего исследования склонны предполагать в качестве критериев социальной активности – социальное самосознание, гражданско-политическую позицию и духовную нравственность. Согласно выделенным критериям воспитание школьников – субъектов будущего общества и общественных социальных отношений, всецело зависит, от социальной активности воспитателей: учителей и сегодняшних студентов педагогических вузов.

Сегодня в педагогической среде бытует мнение как о понижении культурного уровня молодежи в России и на постсоветском пространстве, так и о принижении достоинств патриотических ценностей и взаимосвязей между поколениями. Акцент на разработку и внедрение концепции молодежной политики предполагает восстановление утраченной преемственности поколений

(октябренок-пионер-комсомолец-член правящей партии) через формирование и развитие общественных молодежных объединений в территориальной среде: волонтерство, блогерство, интернет-сообщества, спортивные и духовные сообщества и пр. Несомненно, жаль, что ушла в прошлое пионерская и комсомольская организации с их традициями, однако на смену ей приходят новые организации и объединения, деятельность которых сталкивается с психолого-педагогической проблемой мотивации студентов педагогических вузов на участие в детских общественных объединениях.

Малые города Сибири богаты историческими традициями, общественными ценностями, сложившимися веками, изучение и приобщение к которым способно актуализировать социальную активность и утвердить жизненную позицию молодежи. Развитие социальной активности студентов педагогических вузов тесно взаимосвязана с новым социальным порядком в обществе, направленном на воспитание мобильной, коммуникативной, толерантной личности, способной к активному участию в политической и социальной жизни своей малой родины и государстве, в котором живет. Сказанное выше подтверждается и обращением президента к Федеральному собранию и россиянам, который указал на необходимость развития социальной активности молодежи, создание общественных объединений, направленных на воспитание их гражданства, поскольку им придется управлять страной в ближайшее время и, возможно, защищать ее.

Исследуя научную составляющую обозначенной проблемы, рассмотрим генезис исследуемых понятий: активность, социальная активность, социально-значимая деятельность.

В. Даль под активностью предлагает понимать энергичность, деятельность. Философы в активности видят

действенность и деятельное поведение. Анализируя результаты исследований ученых, изложенных в диссертациях, нетрудно заметить, что единого определения понятие активность не имеет.

Например, Г. И. Щукина считает синонимами слова «активность» и «деятельность» и характеризует качества личности. Вместе с тем, в своих трудах она неоднократно подчеркивает, что активность есть психологическая оценка, указывающая на качество деятельности (мотивация к деятельности, целевая установка, потребность в этой деятельности и пр.).

А. Н. Томилин использует понятие активность как для характеристики состояния, направленного на конкретные действия, так и как особого качества личности.

Проблемами социальной активности личности занимались такие отечественные ученые как Н. К. Крупская, А. С. Макаренко, С. Т. Шацкий, исследования которых в большей мере посвящено описанию педагогических условий для развития социальной активности и видов проявления социальной активности в различных сообществах.

Современные отечественные ученые педагоги (А. В. Мудрик, Е. Е. Окулова и др.) в своих трудах социальную активность рассматривают как качество личности, которое проявлялось в период общественной деятельности.

Современные ученые-философы упоминают о социальной активности как о творческом подходе личности к выполняемой преобразовательной деятельности. В исследованиях В. Г. Мордковича можно наблюдать личностный подход, им выдвинута идея о том, что «без деятельности нет субстанции, поэтому деятельность является существенным элементом субъекта и движущим

фактором социальной активности – потребностей, удовлетворение которых имеет социальную и социальную значимость». То есть личностный подход к раскрытию понятия «социальная активность» опирается на «системное социальное качество личности, в котором выражается и реализуется уровень ее социальности, то есть полнота и глубина связей с социумом, уровень преобразования личности в субъект общественных отношений.

Наиболее интересен все-таки деятельностный подход к определению понятия «активность», при котором деятельность становится продуктом и мотивом активности. Такой подход позволяет исследовать проблему развития социальной активности у студентов педагогического вуза через мотивацию и потребность к социально-осознанным действиям в общественной деятельности на благо общества в целом и конкретно – общества малой родины.

В процессе изучения закономерностей развития социальной активности студентов педагогических вузов, необходимо помнить, что дефиниция «социальная активность» обладает многоаспектными мультидисциплинарными характеристиками и зависит от области применения.

На основании выше изложенного, предлагаем в качестве рабочего определения понятию «социальная активность студентов педагогических вузов» следующее: социальная активность студентов педагогических вузов –

это повышенная гражданская позиция, высокая мотивация к исполнению профессиональной деятельности, активное включение в общественно-полезную деятельность, направленную на развитие своих творческих способностей и способностей окружающих его людей. В качестве критерия социальной активности, в первую очередь, необходимо брать уровень самомотивации и толерантность к позиции окружающих людей. Несомненно, что

социальная активность студента педагогического вуза формируется в конкретной среде с конкретными установками, принятыми в ней, поэтому оно характеризует взаимоотношения с окружающей действительностью. То есть социальная активность студента педагогического вуза проявляется в его отношении к себе, к людям, к обществу. Именно через деятельность студент способен понять себя, сформировать свое самосознание, осмыслить исторические ценности. О результативности социальной активности студента педагогического вуза можно судить по личностным социально-значимым формам самореализации в соответствии со своими общественными интересами.

Таким образом, в качестве показателей уровня развития социальной активности студентов педагогического вуза предлагаем следующие позиции:

- готовность к выполнению любых общественно-значимых видов социальной деятельности во благо общества;
- присутствие опыта волонтерской деятельности;
- проявление творчества в конкретных педагогической деятельности;
- развитые организаторские умения;
- проявление ответственности за любую выполняемую работу;
- развитые коммуникативные способности.

Перечислим педагогические условия необходимые для развития всех перечисленных выше компонентов социальной активности студентов педагогического вуза:

- формирование системы ценностей;
- развитие самооценки по отношению к обществу;
- организация мотивационно-потребностной педагогической среды для возможности проявления инициативы и творчества.

Таким образом, качества социальной активности студентов педагогического вуза можно условно классифицировать на следующие кластеры:

- нравственность;
- общественные ценности;
- высокая ответственность за общественно-полезную деятельность.

Процесс развития социальной активности студентов педагогических вузов обязательно включает учет индивидуальных особенностей субъектов воспитания. Преподавателям вуза необходимо обратить особое внимание на включение студента в социально-значимую деятельность, поскольку процесс развития социальной активности является основой и неотъемлемой частью воспитательного процесса. Анализ научных исследований сибирских ученых показал, что базовым инструментарием развития социальной активности студентов педагогических вузов являются не только общественные организации и объединения, а специальные условия – воспитательный потенциал малых городов Сибири.

## Литература

1. Александрова З. А., Дудковская И. А., Ижденева И. В., Тарасова О. А., Шаталова Н. П. Инновационные подходы в педагогике. Коллективная монография / З. А. Александрова, И. А. Дудковская, И. В. Ижденева, О. А. Тарасова, Н. П. Шаталова. Новосибирск, 2017. 300 С.
2. Фоменко С. И., Шаталова Н. П. Проектирование поля мотивации при подготовке военных кадров // В мире научных открытий. 2014. № 11-11 (59). С. 4437-4445.
3. Фоменко С. И., Шаталова Н. П. Мотивационно-целевое управление совместной деятельностью преподавателя и курсантов военного образовательного учреждения //

Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2014. № 12. С. 103-111.

4. Шаталова Н. П. Способы, мотивы и факторы формирования конструктивности. Конструктивные педагогические заметки. 2015. № 3-1 (3). С. 25-34.

5. Шаталова Н. П. Конструктивное творчество как процесс полезной деятельности // Актуальные проблемы высшей школы. Материалы научно-практической конференции. Куйбышев: Куйбышевский филиал Новосибирского государственного педагогического университета, 2004. С. 12-14.

**УДК375.5**

**3134**

**Е. А. Завершинская,**

*кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии и методики обучения, Новосибирский государственный педагогический университет (Куйбышевский филиал), Куйбышев, Россия*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БЛОЧНО-МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

В статье рассматривается вопрос об особенностях использования одной из современных педагогических технологий – блочно-модульной технологии, даются разные подходы к описанию и организации урока в соответствии с этой технологией. Автор статьи описывает достоинства блочно-модульного обучения: ученик сам задает темп своего обучения, цель учителя – научить выполнять задание вовремя, большая доля работы с материалом предполагает самостоятельное изучение. Ученик при этом формирует навык самоорганизации. целом использование данной

технологии предполагает личностно-ориентированное обучение. Материалы статьи могут быть интересны студентам педагогических вузов, а также практикующим учителям.

Ключевые слова: методика обучения предметам, педагогическая технология, блочно-модульная технология, личностно-ориентированное обучение.

Историю возникновения и становления технологий обучения можно представить как результат взаимодействия нескольких факторов: во-первых, это замысел внедрить технические средства в учебный процесс; во-вторых, разработать эффективный алгоритм образовательной деятельности обучающихся; в-третьих, подготовить основу для правильного технологического подхода. Несомненно, в настоящее время, не все составляющие компоненты технологии обучения одинаково развиты, одни – разработаны более подробно, другие – только начинают свое становление.

Этапом становления зарождения и укрепления педагогических технологий стали 40-50-х гг. В те годы началось активное внедрение в образовательный процесс технических средств, и это дало толчок для появления такого понятия, как «технология образования». А уже в середине 60-х гг. этот термин широко использовался за рубежом. Вследствие развития научно-технического процесса и широкого применения компьютеров к началу 80-х гг. термины «технология обучения» и «педагогическая технология» стали использоваться как система для организации учебно-воспитательным процессом.

Современная школа сделала большой шаг к реализации новых тенденций в развитии образования. Теоретики и практики предлагают разные пути решения тех

противоречий, в центре которых оказался современный школьник. Так, например, одним из возможных вариантов разрешения проблем, по мнению Н. П. Шаталовой, может быть конструктивное обучение школьников [4, 5]. «Человек с развитым конструктивным мышлением способен предпринимать конкретные конструктивные действия, рассчитанные либо изменить ситуацию нужным образом, чтобы решить возникшую проблему, либо в имеющейся ситуации найти положительное применение для нейтрализации проблемы», – подчёркивает исследователь [4, с. 137].

Современный учитель в своей работе стремится использовать личностно-ориентированные технологии, которые могут применяться в обычном классе в обычной школе. Одной из наиболее успешных, является блочно-модульная технология.

По мнению Т. И. Шамовой, блочно-модульная технология обладает целым рядом неоспоримых достоинств. Так, например, учитель совместно со своими учениками выбирает оптимальные пути обучения, наряду с навыками самостоятельной работы с текстом развиваются и рефлексивные способности обучающихся, учитель из транслятора становится консультантом-координатором [7, с. 259].

П. И. Третьяков в своих работах отмечает, что «модуль – это логически выделенная в учебной информации часть, имеющая цельность и законченность в какой-либо логике и сопровождаемая контролем усвоения. Он включает в себя: блок информации, блок целевых действий учащегося, блок рекомендаций и советов, разработанных учителем» [3, с. 78]. Модуль, с которым работает обучающийся, даёт полное понимание и осознание того, «что» и «для чего» он делает. Модуль обеспечит достижения целей каждому обучающемуся.

Блочно-модульная технология включает в себя следующие блоки:

- блок, содержащий информацию;
- блок, содержащий проверку знаний;
- блок, разработанный для корректировки (если обучающийся предлагает неверный ответ-помощь, объяснение, дополнительные вопросы);
- блок, при котором происходит решение задач, реализация заданий, на примере уже полученных знаний;
- блок закрепления полученных знаний, проверки.

Такой подход дает возможность обучающемуся самостоятельно задать темп усвоения программы, получить наивысший результат при наименьшей затрате времени и сил.

Разработка технологии модульного обучения потребует от учителя больших усилий, так как необходимо организовать самостоятельную познавательную деятельность обучающихся. При этом учитель должен учесть многие факторы: правильно рассчитать время выполнения задания, учесть психологические особенности обучающихся, темп работы, сформированность навыка самостоятельного обучения. Будучи честным сам с собой, обучающийся самостоятельно выбирает уровень работы, а после выполнения проводит рефлексию.

Обучающийся должен последовательно рассуждать о ходе своей работы, с пониманием и осознанием относиться к тем ошибкам, которые он допустил. Понимание того, благодаря чему получилось то или иное действие, а благодаря чему – нет, даст возможность получить положительный результат.

Бессспорно, это достаточно сложная и малознакомая рефлексия для многих обучающихся, так как учитель полностью занимается разработкой модульной программы (это его главная цель), то обучающимся приходится учиться

не только самостоятельно работать с проблемным модулем, но и самостоятельно себя оценивать. Но, несомненно, на занятиях учитель мотивирует, направляет, организует, объясняет, контролирует и проводит рефлексию работы всего коллектива.

Технология модульного обучения создает комфортные условия для образовательного процесса каждого обучающегося. Каждому обучающемуся предоставляется возможность работать на том уровне, который предложит ему учитель. Учитель, в свою очередь, планирует совместную деятельность с обучающимися, тем самым реализует воспитательные моменты в процессе обучения.

И. В. Сенновский считает, что каждый курс должен состоять из модулей, а те в свою очередь из блоков, в которых будет содержаться теоретический материал. Другими словами, весь учебный модуль можно разделить на три составляющие: содержание, обучение, контроль. Разработка модуля сводит все компоненты в одну функциональную систему. Модульная программа не является конспектом урока или программой для учителя – это программа, которую разрабатывает учитель для ученика [2, с. 58].

Рассмотрим этапы разработки модульной программы. На начальном этапе особое внимание уделяется подготовке разработки модуля: учитель изучает возможности и потребности обучающихся; изучает учебную дисциплину как объект преподавания; анализирует плюсы и минусы предыдущих знаний обучающихся. Учитель должен подготовить такие задания, которые смогут выполнять ученики с разными уровнями подготовленности, для этого в модулях существуют уровни сложности – А, В, С.

Еще один этап – составление модуля. Модуль должен состоять из плана действий, банка информации и методического руководства, в котором должны быть даны рекомендации того, как достичь указанных целей. План действий в реализации модуля играет важную роль, чтобы его правильно составить нужно: выявить основные идеи модуля; содержание учебного материала нужно объединить в определенные блоки; выявить общую цель обучения; выделить из главной учебной цели подцели и сформировать в модули; выделить в модуле учебные элемент. Когда учитель планирует общую цель, он должен разработать микроцели для каждого модуля в последующем, тем самым это дает учащимся шанс быстрее найти пути решения проблемной ситуации, поставленной перед ними.

По справедливому мнению М. И. Махмутова, большое количество времени понадобится для того, чтобы разработать тематическое планирование, которое будет характеризоваться тем, что будет затрагивать в большей степени индивидуальные способности обучающихся. Оценивание себя и разработка критериев, дает возможность каждому обучающемуся объективно подойти к самостоятельной рефлексии и понять, какой будет его отметка по окончании учебного модуля [6].

Бесспорно, учитель должен обладать высоким профессионализмом: он должен уметь правильно и точно проводить анализ выполненных работ, грамотно формулировать цель и подцели в модулях. Усвоения нового материала учениками с низким уровнем успеваемости напрямую зависит от учителя, так как только учитель может и должен умело произвести корректировку самостоятельной деятельности обучающихся. На учителя ложится ответственность правильно составить последовательность учебных элементов.

Содержание и объем должны соответствовать теме урока. Учитель должен указать время для каждого модуля, логичность выполнения задания, предоставить рекомендации – советы, критерии оценивания. И, несомненно, у учителя всегда должен быть подобран дополнительный материал для работы с обучающимися. Это могут быть лекции, беседы, презентации, наглядные пособия, графики, таблицы, тесты. Учитель разрабатывает методические пособия таким образом, чтобы учесть индивидуальные способности и возможности обучающихся.

Еще одним методистом, разрабатывающим вопросы блочно-модульного обучения был В. Ф. Шаталов. Он предлагает следующий алгоритм: «Выявление основных научных идей курса; структурирование содержания учебного материала вокруг этих идей в определенные блоки; формулировка комплексной дидактической цели (КДЦ); из комплексной дидактической цели выделение интегрирующей дидактической цели (ИДЦ) и формирование модуля» [6, с. 121].

В своих работах В. Ф. Шаталов предлагает составлять каждый модуль в произвольной форме, но, при этом соблюдать те правила, которые используются при традиционном обучении. В частности, должны быть соблюдены последовательность действий и доступность для понимания ученикам, не должно быть лишней информации, но должно быть право выбора. В. Ф. Шаталов предлагает строить учебный модуль следующим образом: сформировать блок, в котором будет размещена вся теоретическая часть темы; разработать учебные элементы (УЭ); сформировать логическую последовательность между УЭ тем; разработать уровни сложности и уровни усвоения тем.

Модульные уроки предлагают ученику индивидуальную работу, работу в парах, в группах, а так же

возможность меняться. Ученики самостоятельно выбирают форму посадки в классе, где им будет удобнее и комфортнее работать, и, несомненно, у ученика есть право выбора – один он будет работать или совместно с товарищем, группой и т. д.

Модуль удобен тем, что те ученики, которые пропустили занятия, смогут самостоятельно наверстать упущенное. Учитель разрабатывает модуль так, что все действия расписаны четко, алгоритм понятен, в результате ученик может быстро найти нужную ему информацию, выполнить задания и провести самоконтроль. Контроль, который ученики совершают сами – самоконтроль и взаимоконтроль – обязательно должен предшествовать контролю учителя.

Несомненно, модуль должен завершиться контролем учителя, который проводит анализ всего модуля: насколько был усвоен новый материал, какие блоки вызвали затруднения, проводит корректировку, рефлекссию. Особенность в том, что данный контроль проводится сразу же после завершения модуля, на этом же уроке, а не на следующем, что дает возможность учителю полностью провести диагностику тех моментов, которые не получились у учеников.

Таким образом, использование модульного обучения в современной школе позволяет перевести обучение на эффективную основу для самореализации каждого обучающегося. При использовании данной технологии на самостоятельной работе не только делается акцент, но и отводится больше времени. Использование модульного обучения дает широкие возможности каждому обучающемуся получить и закрепить знания самостоятельно. При этом каждый обучающийся может оценить свои возможности и поработать над недостатками.

## Литература

1. Махмутов М. И. Педагогические сочинения: в 8-ми тт. Т. 4. Москва: Педагогика, 1985. 398 с.
2. Сенновский И. В., Третьяков П. И. Педагогические технологии // Педагогика и психология высшей школы. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. С. 31-205.
3. Третьяков П. И. Технология модульного обучения в школе: практикоориентированная монография. М.: Новая школа, 1997. 350 с.
4. Шаталова Н. П. Конструктивная среда самообразования в педагогическом вузе // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 6 (55). С. 137-140.
5. Шаталова Н. П. Понятийный аппарат теории конструктивного образования // Интернет-журнал «Мир науки». 2017. Том 5. № 4 <http://mir-nauki.com/PDF/21PDMN417.pdf> (доступ свободный).
6. Шаталов В. Ф. Точка опоры. М.: Педагогика, 1986. 88 с.
7. Шамова Т. И. Научить всех – научить каждого. М.: Педагогика, 2001. 314 с.

**УДК37.011.33  
3931**

**В. А. Зуев,**

*аспирант, кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики, учитель истории и обществознания средней общеобразовательной школы № 2 им. Галины Бузык в городе Краснодаре, Армавирский государственный педагогический университет, Армавир, Россия*

**ХРИСТИАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В СТРУКТУРЕ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье автор рассматривает развитие педагогической науки в системе среднего общего образования, включающей не только усвоение знаний, но и полноценное воспитание подростков в рамках ФГОС. В процессе исследования актуальных проблем педагогики состоящей из теории и практики с научно-развивающими и организационно-методическими разработками, рассматривается возможность интеграции в структуру образования элементов традиционного воспитания.

Пути взаимодействия современной педагогики с многовековым опытом христианского воспитания, которое сегодня воспринимается как узкий специфический процесс в среде религиозно ориентированных людей. Поднимается вопрос необходимости использования элементов христианской педагогики в теории и практике современного образования.

Ключевые слова: воспитывающее обучение, организационно-педагогическая деятельность, институт семьи, эсхатология, христианское воспитание.

В современной педагогической теории, воспитание рассматривается формулой воспитывающего обучения И. Ф. Гербарта; под «воспитывающим обучением» мы понимаем целенаправленный процесс, в ходе которого осуществляется образование и развитие человека. Под развитием подразумевается деятельность, направленная на усвоение ребенком знаний о предметах материальной и духовной культуры, способов взаимодействия с ними. В современном медианном дискурсе, между теорией и практикой, мы находим все, что необходимо для создания полноценного процесса: двусторонность; совместная деятельность учителей

и обучаемых; руководство со стороны старших; соответствие законам возрастной психологии и т. д. [1].

Присутствие родителей в совместном процессе закреплено в основополагающем документе: «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», где сказано, что «стратегия опирается на систему духовно-нравственных ценностей, сложившихся в процессе культурного развития России». Так же, в концепции поддерживается не только воспитание в рамках учебного заведения, но и «обеспечение поддержки семейного воспитания, содействие формированию ответственного отношения родителей или законных представителей к воспитанию детей». Наконец, определена связь национальности и религиозных убеждений, через воспитание уважительного отношения к национальному достоинству людей, их чувствам, религиозным убеждениям [2].

В документе, опубликованном еще в 2015 году, государство декларирует свое отношение к процессам семейного и религиозного воспитания. Но в современной педагогике существует разрыв между теорией и практикой в образовательном процессе: без эксперимента теоретическая часть науки «зависает» и теряет связь с практическим опытом, особенно сконцентрированным в традициях семейного воспитания.

Институт семьи, в христианском восприятии, занимает особое место, она выше страстной человеческой природы. Это онтологическое соединение мужчины и женщины как двух частей одного целого. Ни одна из этих частей не может быть полноценной без другой, пока не достигнуто единство. Сущностное, бытийное содержание брачного акта выходит за рамки моральных, нравственных, юридических, социологических норм и исследований. Православное понимание семьи выше этих норм

и относится к понятию таинства, событию, принадлежащему к духовной части бытия личности.

При современном прочтении брака, совершаемого в органах государственной регистрации и утвержденном в Семейном кодексе РФ, закон «устанавливает порядок осуществления и защиты семейных прав, условия и порядок вступления в брак, прекращения брака и признания его недействительным». В том же Законе, все же постулируется, что семья нечто большее, чем запись в книге гражданского состояния, поскольку семейное законодательство «исходит из необходимости укрепления семьи, построения семейных отношений на чувствах взаимной любви...», тем самым признавая неюридическое понятие любовь. От качества и понимания семьи зависит и воспитание будущих детей.

Как считают некоторые критики, в современной средней школе отсутствует воспитательный процесс, но это не так. Содержание образования увеличилось в объеме и усложнилось по своей внутренней структуре, в нравственном воспитании возрастает роль учебного процесса. Содержательная сторона понятий нравственного воспитания обусловлена, в современном образовании знаниями, которые учащиеся получают, изучая учебные предметы [3].

В настоящее время сформировался запрос на взаимодействие духовного, нравственного и интеллектуального личностных начал. Поэтому главным принципом современного образования и воспитания становится опора на культурные традиции, признание значения духовных ценностей в формировании нравственности человека. Это часть организационно-педагогической деятельности школьных учителей, задача которых не подменять родителей в деле воспитания детей,

а активно содействовать, участвуя в создании целостной системы: педагог, родитель, ребенок.

Важно, чтобы этот процесс происходил с опорой на российскую культурно-историческую педагогическую традицию, считает С. Н. Лукаш. А также на базовые многовековые ценности, которые составляют единую ткань российской культуры, «работают» на целостность, нашей страны, спланивая нацию. Именно в этом поле, в первую очередь, и следует искать содержательное наполнение понятия «человек культуры». Очень важно, чтобы эти идеи не были искусственными, а произрастали из российской специфики, увязывались с российской ментальностью и региональным своеобразием [4].

Каждый, кто имел опыт преподавания в средней общеобразовательной школе, знает, что внеурочная деятельность и некоторые предметы являются важным элементом педагогической работы по укреплению семьи, например, через школьный предмет «Основы православной культуры» или преподаваемые региональные предметы. В Краснодарском крае, например, это «Кубановедение», где в параграфах рассматриваются истоки, традиции и обычаи местного быта: «Духовная жизнь Кубанцев»; «Народная культура казачества Кубани».

Сущность науки состоит в том, что она является отображением бытия. Поэтому все, что существует – познается, теоретически обосновывается и используется в практических целях. Педагогика состоит не только из теории с научно-развивающими и организационными методическими разработками, но и интегрирующей функции, когда организуется взаимодействие различных лиц и структур общества для единства действий в достижении целей и, социальной, подразумевающей служение людям и обществу через передачу опыта старших поколений [5].

Перед школой не стоит задачи передавать опыт поколений, этим занимается семья. Православное христианское воспитание, которое сегодня воспринимается как узкая специфическая область воспитательного процесса в среде религиозно ориентированных семей, может, на самом деле, расширить круг задач для исследователя в структуре педагогической теории. Одной из задач педагогики, является проведение широкомасштабных и непрерывных исследований по актуальным педагогическим проблемам и видам целенаправленной педагогической активности групповых и индивидуальных субъектов, разработка адекватных педагогических теорий и содействие их проведению в жизнь. Под эту задачу подпадает и христианское воспитание, опыт, взятый из прошлого и переосмысливаемый в настоящем для применения его в будущем.

Существует точка зрения, что христианское воспитание – это процесс формирования нравственной и духовной основы личности. Во главу угла ставится нравственное совершенствование человека и воспитание его в вере, что оказывает влияние и на процесс обучения. В православном воспитании схоластическое знание и вера не разрываются, а вера является неотъемлемой частью воспитания [6].

Светское воспитание – будь то семейное или школьное – ставит своей целью формирование социальной личности, для жизни в государстве и обществе. Христианское воспитание определяет своей целью самого человека, и изменение общественных установок никак не влияет на его мировоззрение. Епископ Александр (Милеант) считает, что: «Христианское воспитание стремится дать ребенку духовное направление, чтобы он мог устоять перед разными соблазнами и идти в жизни правильным путем. А для этого нужно, чтобы он с детства

не только знал правила поведения, но обладал внутренней целостностью, которая делала бы ясными для него различные проявления добра и зла» [7, с. 23].

Таким образом, выстраивается иерархия педагогических ценностей: низшее подчиняется высшему, а высшее – высочайшему.

Различные знания, получаемые в процессе христианского образования, в том числе, воспитание и личная вера, взаимосвязаны и нераздельны. При условии признания души как бессмертного начала в человеке (что не установлено и не опровергнуто наукой), школьное обучение соединяется через личную веру с семейным воспитанием. Или, говоря языком богословия, знание и воспитание освящаются верой. Русский философ А. С. Хомяков писал, что образование и просвещение, –

это опыт сердца и разума, освященный верой и соединенный воедино. Познание истины не доступно отдельному мышлению, но только совокупному мышлению членов общества, связанных любовью. Такое соборное восприятие приводит к цельному, а не частичному (фрагментарному) мышлению. Цельное познание, по А. С. Хомякову, – это органическая совместимость истин науки и веры [8].

Если говорить о воспитании, тем более христианском, очень важно, чтобы оно было единым для всех участвующих в процессе: семьи, школы, церкви, государства и общества в целом. Семья занимает важное место как в структуре педагогической деятельности, так и в религиозном взгляде на институт брака. Её назначение гораздо глубже, чем категория римского права, чем договор, как утилитарный институт [9].

Библия говорит о недостаточности для человека существования вне общения с другим человеком: «Не хорошо быть человеку одному, сотворим ему

помощника, соответственного ему» (Быт. 2, с. 18). Когда у Адама появляется жена, он говорит: «Вот, это кость от костей моих и плоть от плоти моей» (Быт. , с. 23), что означает единство природы мужчины и женщины побуждающей их к любви и взаимной заботе. Создавая собственную семью, человек больше не принадлежит своим родителям: «Оставит человек отца своего и мать свою и прилепится к жене своей; и будут двое одной плотью» (Быт. 2, с. 24).

Педагогические традиции Руси начали складываться из опыта народа на этапе появления государственности, сначала неосознанно, в совместной деятельности внутри больших родов делившихся на семьи. Ситуация изменилась коренным образом еще до принятия Киевской Русью христианства, когда на рубеже VIII–IX веков возникла первая христианская община. С принятием Крещения, государство положило начало христианскому воспитанию и книжному просвещению. В отличие от стран Западной традиции, где язык книг и богослужения был латинский – чуждый для многих, обучение грамоте русских детей происходило на родном языке, который был одновременно и церковным, что позволяло им кроме грамотности получать и основы христианского вероучения с его мощной воспитательной функцией.

Отдельной темой для исследователей российской педагогики, основанной на зрелых педагогических убеждениях и на основательно установившейся педагогической практике, является развенчание мифа о бесчеловечном, жестоком воспитании на Руси: кроме розги, бича и жезла русское воспитание не знало других средств. Следует отметить, что на самом деле, такие элементы – западного, польскоиезуитского происхождения занесены к нам из католических букварей, а у наших

предков были вполне конкретные взгляды как на воспитание, так и на личность воспитателя.

Начиная со времен князя Владимира, крестителя Руси, церковь влияла на улучшение семейных отношений и вообще нравственности в русском обществе. На основании греческого церковного закона, принятого и подтвержденного первыми русскими князьями в их «церковных уставах», все проступки и преступления против нравственности подлежали суду не княжескому, а церковному. Церковные суды вели все семейные судебные дела и споры, возникавшие между мужьями и женами, родителями и детьми. Церковь искореняла языческие обычаи и нравы в семейном быту: многоженство, умыкание и покупку жен, изгнание жены мужем, жестокости над женами и детьми и т. п. Применяя в своих судах византийские законы, более развитые, чем грубые юридические обычаи языческого общества, духовенство воспитывало лучшие нравы на Руси, насаждало лучшие порядки [10, с. 60].

Городское общество изменилось за короткий исторический срок. Личность воспитателя стала оцениваться очень высоко, они должны были служить для детей как «образ житием ко всякой добродетели. Да не узрит око их (детей) ничтоже развратно от воспитывающих, да не слышат ушеса (детская) от них скверных или неподобных глагол». В семье воспитателями являлись родители, в школе учителя, а в боярских семьях были специальные воспитатели [11, с. 234].

Святитель Феофан Затворник (XIX век) рассуждает о взаимных обязанностях в семье, структурно рассматриваемых не только как совместное проживание, но и как малую церковь и часть общества. Семья является малым обществом управляемым отцом – главой семьи. В его ведении, как хозяйственные дела, так и религиозная

жизнь. Кроме того, глава семьи – хранитель семейных обычаев: духа, нравов предков и задача главы семьи «память о них передавать из рода в род». Святитель Феофан отмечает, что у каждой семьи свой характер, а из совокупности семей образуется «село, город, государство». Взаимоотношения в семье, говорит святитель, строятся на любви, но не страстной, когда любовь родителей развращает детей, а чистой и трезвой, управляемой разумом [12, с. 671].

В Евангелии есть такая мысль, высказанная Иисусом Христом и продолженная апостолом Павлом, что взрослые тоже должны учиться у детей. Христос говорит: будьте как дети (Мф. 18:3); а апостол Павел добавляет: «не будьте дети умом: на злое будьте младенцы, а по уму будьте совершеннолетними» (1 Кор. 14, с. 20).

В многовековом опыте христианской педагогики сформулированы требования к воспитанию. Под полнотой воспитания, понимаются все способности человека: телесные, душевные и духовные. Если к телесным и душевным потребностям вопросов не возникает, то духовные потребности для большинства исследователей совершенно необъяснимы. В христианской эсхатологии под ними подразумевается воспитание молодого поколения в вере и через веру формирование личности в соответствии с выявленным назначением.

Под гармоничностью воспитания подразумевается, нравственное совершенствование личности поставленное «во главу угла». Физическое воспитание и обучение подчиняются главной цели жизни человека – постоянному нравственному воспитанию, которое можно определить, как совершенствование в добре. Противостояние потребительскому отношению к жизни и воспитание просвещенного человека, чтобы молодежь могла реализовать свои способности и потенциал, данный

от природы, сообразовав воспитание с личными (индивидуальными) способностями. Казалось бы, это известная педагогическая истина. Но в христианском воспитании под индивидуальными способностями рассматриваются не только физические и интеллектуальные, но и духовные потребности. Применительно к личности, выявляются наклонности к злу раскрывающиеся в различных направлениях, исходя из взаимоотношений в семье, наследственных пороках, что требует индивидуального подхода.

Непрерывность и постоянность воспитания с христианской точки зрения. В современной педагогике существует понятие непрерывного образования, к этому добавляется непрерывность традиционного христианского воспитания.

Воспитание начинается с раннего возраста и подчиняется возрастной психологии личности. Нравственное воспитание подразумевает целенаправленное приведение наклонностей в определенный порядок. Предоставление ребенка самому себе, способствует развитию беспорядочных наклонностей и эгоизму. Здесь формируются правила: чего дети не должны делать после того, как начнут полностью осознавать свои поступки, того, выявив наклонности, родители не должны позволять с первых проявлений индивидуальности. Иначе, недостатки, выявленные в ребенке не только сами собой не исчезнут, но только разовьются и усилятся с возрастом.

Современная педагогика ставшая на путь конвейерного образования, теоретизированного и встроенного в концепцию непрерывного процесса, не рассматривает больше живой связи с душой ребенка, она оперирует им, обращаясь с личностью как с человеческим материалом, исследуемым в совокупности возрастных особенностей. В ситуации, когда женщина вынуждена

выбирать между семейным воспитанием и общественной деятельностью семья перестает нести свои функции. При этом, глава – мужчина уже устранился, занимаясь материальным обеспечением ячейки общества. Семья теряет свое внутреннее наполнение, становится формальным социальным партнерством.

С трансформацией процесса воспитания в семье, приходит твердое рациональное мышление, в котором все анализируется, систематизируется, постигаются принципы устройства и действия, вместо гармонии и взаимной любви [13, с. 63].

Семья – явление очень сложное, многоуровневое, целостное. На разных этапах идет формирование своеобразных человеческих отношений, в которых участвуют все члены семьи.

Построить полноценную жизнь семьи всегда трудно, нужно учитывать бытовые особенности, социокультурные взаимоотношения участников брака, духовно-нравственные отношения родителей и детей, о чем сказано выше.

Христианская педагогика, возрождаемая в современной России, безусловно, поможет найти почвеннические скрепы, которые внесут в отечественное воспитание элементы забытого, но не утраченного национального компонента. Философско-богословская направленность всегда была свойственна российской теории и практике воспитания с её культурноисторической спецификой восприятия личности через призму православной антропологии.

## Литература

1. Дивногорцева С. Ю. Теоретическая педагогика: учебное пособие. М.: издательство ПСТГУ, 2004. С. 11.

2. Российская газета. [Электронный ресурс] [https:// rg.ru /2015/06/08/ vospitanie-dok.html](https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html) (дата обращения: 12.04.2020).
3. Исагулова Б. А. Нравственное воспитание подростков в условиях современной школы: традиции и перспективы // Теория и практика образования в современном мире. Материалы VI Международной научной конференции (Санкт-Петербург, декабрь 2014 г.). СПб.: Заневская площадь, 2014. С. 15-19.
4. Лукаш С. Н. «Российскость» как базовая парадигма человека культуры // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Волгоград: ВГСПУ «Перемена», 2016. № 1 (105). С. 62.
5. Столяренко А. М. Общая педагогика: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2006. С. 77-78.
6. Маслов Н. В. Православное воспитание как основа русской педагогики. М.: Самшит-издат, 2007. С. 418.
7. Религиозное воспитание детей / Епископ Александр (Милеант). [Электронный ресурс] <http://www.dorogadomoj.com/dr363vos.html> (дата обращения: 02.04.2020).
8. Беленчук Л. Н. История отечественной педагогики. Учебное пособие. М.: издательство ПСТГУ, 2005. С. 92.
9. Догматическое богословие. Учебное пособие / Протоиерей Олег Давыденков. М.: Издательство ПСТГУ, 2013. С. 276-278.
10. Платонов С. Ф. Полный курс лекций по Русской истории. М.: АСТ; Астрель, 2006. С. 60.
11. Миропольский С. И. Очерк истории церковно-приходской школы: от ее возникновения на Руси до настоящего времени. М.: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2006. С. 240-241; 265-266.

12. Начертание христианского нравоучения / Вышенский Свт. Феофан Затворник М.: Лепта, 2002. С. 671-690.

**УДК376**

**Б917**

**Е. Д. Бурцева,**  
*аспирант кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики, Армавирский государственный педагогический университет, Армавир, Россия*

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЫЯВЛЕНИЯ И ПОДДЕРЖКИ ОДАРЁННЫХ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ С ПРОФИЛЬНЫМ ОБУЧЕНИЕМ**

Ключевой идеей профильного обучения является расширение поля выбора, обеспечение разнообразия образовательного пространства и создание условий, способствующих успешной социализации учащихся в обществе после окончания школы.

В данной статье рассматриваются теоретические аспекты выявления и поддержки одарённых учащихся общеобразовательной школы с профильным обучением: приводится понятийный аппарат по данной теме, включающий в себя понятия школы с профильным обучением, профессионального самоопределения, предпрофильной подготовки, описываются направления работы с одаренными учащимися в общеобразовательной школе на этапе предпрофильной подготовки, а так же на этапе обучения учащихся в старших классах по различным профилям.

Автор показывает, что для эффективного и успешного формирования профильных классов по различным направлениям (естественнонаучный, математический, социально-гуманитарный, социально-экономический) необходимо включать в образовательный процесс предпрофильную подготовку, с целью правильного профессионального самоопределения учащихся с учетом их индивидуально - личностных и когнитивных способностей.

Ключевые слова: выявление и поддержка, одаренные учащиеся, общеобразовательная школа, профильное обучение.

Школа с профильным обучением – это такое общеобразовательное учреждение, в котором учащиеся по окончании 9 класса сами выбирают в зависимости от личных предпочтений, интересов и способностей, по какому направлению они будут дальше учиться, совершенствуясь в определенных дисциплинах, ориентированных на дальнейшую профессиональную подготовку.

Для эффективного и успешного формирования профильных классов по различным направлениям (естественнонаучный, математический, социально-гуманитарный, социально-экономический) необходимо включать в образовательный процесс предпрофильную подготовку, с целью правильного профессионального самоопределения учащихся с учетом их индивидуально-личностных и когнитивных способностей.

Профессиональное самоопределение – это процесс и результат сознательного и самостоятельного выбора профессии учащимся, оно является неотъемлемой частью жизненного самоопределения личности, которое заключается в осознании смысла и цели своей жизни.

Ключевой идеей профильного обучения является расширение поля выбора, обеспечение разнообразия образовательного пространства и создание условий, способствующих успешной социализации учащихся в обществе после окончания школы.

Предпрофильная подготовка – это система педагогической, психолого-педагогической, информационной и организационной деятельности, направленная на самоопределение учащихся старших классов относительно избранных им профилирующих направлений будущего обучения и широкой сферы последующей профессиональной деятельности. Без организации предпрофильной подготовки невозможна успешная организация профильного обучения в старшей школе.

Важнейшей составляющей предпрофильной подготовки является профильная ориентация, которая направлена на оказание учащимся психолого-педагогической поддержки в проведении вариантов продолжения обучения.

В рамках предпрофильной подготовки осуществляется постоянное психологическое сопровождение обучающихся 8-х–9-х классов с целью формирования способности делать выбор профиля обучения в старшей школе.

В этом направлении проводятся следующие мероприятия:

1) психологическая диагностика, целями которой является:

- изучить и проанализировать личностно-психологические особенности, склонности, и интересы детей;
- соотнести их желания со способностями, интересами и возможностями;

2) анкетирование обучающихся с целью изучения образовательного запроса учеников с учетом мнения их родителей; изучения целей, мотивов предстоящего выбора, интересов и склонностей обучающихся;

3) индивидуальные консультации по методике выбора профиля обучения.

***Основные направления работы с одаренными учащимися в общеобразовательной школе на этапе предпрофильной подготовки***

*1. Создание комплекса диагностических методов, направленных на раннее выявление и развитие одаренных учащихся школы:* создание условий для выявления одаренных учащихся через непрерывную систему конкурсов, олимпиад, предполагающую создание ситуации успеха для детей разного возраста; разработку программы адресного мониторинга динамики достижений победителей олимпиад, конкурсов различного уровня; организацию системы диагностики одаренности детей, механизма ее реализации в практике деятельности в школе, организации консультаций для детей и родителей; разработку программы адресного мониторинга динамики достижений победителей олимпиад, конкурсов различного уровня; психолого-педагогическое сопровождение одаренных учащихся.

В настоящее время одаренность определяется как способность к выдающимся достижениям в любой социально значимой сфере человеческой деятельности. Стратегия работы с одаренными детьми заключается в создании условий для их оптимального развития, включая учащихся, чья одаренность ещё не проявилась, а также просто способных детей, в отношении которых есть надежда на дальнейшее развитие их способностей.

При выявлении одаренных учащихся необходимо учитывать:

- актуальный уровень развития одаренности, достигнутый на данном возрастном этапе;
- потенциальные возможности учащегося;
- особенности конкретных проявлений одаренности, связанные с попытками ее реализации в определенных видах деятельности.

Этапы работы по выявлению одаренных учащихся:

- диагностический этап (сбор предварительной информации о ребенке);
- оценочно-коррекционный этап (уточнение, конкретизация полученной на этапе поиска информации);
- самостоятельная психолого-педагогическая оценка (выбор продолжения дополнительных занятий);
- заключительный отбор (построение прогноза развития).

Для выявления одаренных учащихся в различных сферах деятельности предполагается вовлекать их в такие формы активности, которые соответствуют его склонностям и интересам.

Для этого используются методы оценки реальных действий учащихся в реальных ситуациях: наблюдение; экспертные оценки педагогов, специалистов; анализ продуктов деятельности, достижений в предметных олимпиадах, конкурсах.

Для выявления одаренных детей используются все возможные источники информации о ребенке: замечания и суждения преподавателей, родителей, сверстников; результаты олимпиад, конкурсов и т.п.

С целью систематизации информации об одаренных учащихся в школе поддерживается банк данных, содержащий анкетно-биографические сведения о талантливых и одаренных учащихся, результатах их психодиагностического обследования и анкетирования.

Педагоги используют инновационную педагогическую технологию «Портфолио».

Механизм управления сбором и обработкой информации об одаренных учащихся:

1) учителя, классные руководители, руководители кружков и секций – собирают «портфолио» – выявление одаренных детей, сбор данных;

2) психолог, социальный педагог, педагоги дополнительного образования, специалисты – осуществляют психодиагностику и отбор методик, дают рекомендации о методах работы с одаренными и талантливыми детьми;

3) ответственные за направлением по воспитательной работе – систематизация и коррекция развивающих программ;

4) заместители директора по НМР, УВР и ВР – анализ, обобщение, выводы. Формирование банка данных;

5) директор – принимает управленческие решения.

*2. Интеграция различных субъектов образовательной деятельности, которая осуществляется через:*

- организацию взаимодействия с городскими организациями дополнительного образования;
- разработку и активное использование Интернет технологий в организации работы с одаренными детьми;
- интеграцию со средствами массовой информации (СМИ) в подготовке материалов для программ радио, телевидения, печатных изданий;
- участие в конференциях, семинарах по проблемам работы с одаренными детьми с участием учреждений различных типов.

Для развития способностей в любых видах деятельности предлагается образовательная модель школы, позволяющая одаренным учащимся выбирать готовую или

самостоятельно моделировать свою образовательную траекторию.

Направления развития одаренных детей:

- 1) интеллектуальное (библиотеки, музеи);
- 2) творческое, художественное (школы искусств: музыкальная, художественная, театральная и т.д.);
- 3) социальное (СМИ, инспекция по делам несовершеннолетних);
- 4) спортивное (спортивные школы, секции).

Формы работы с одаренными детьми

1) С интеллектуальной специальной и академической одаренностью: исследовательские проекты, компьютерные курсы, круглые столы, встречи с интересными людьми (специалистами в различных областях), неделя детской книги, тематические экскурсии, конкурсы и викторины, лекции и презентации, олимпиады;

2) С творческой и художественной одаренностью: кружки детского творчества, выставки «Умелые руки», концерты, студии, литературные конкурсы, театральная студия, публикация творческих работ, вечера встреч, изостудия, мастер-классы, ролевые игры.

3) С социальной (лидерской, коммуникативной, аттрактивной) и духовно-ценностной одаренностью: конференции, культурно-массовые мероприятия, акции добрых дел, добровольческая (волонтерская) деятельность, интервью с интересными людьми, заметки о памятных событиях, репортажи о достижениях школы, школьные газеты, тренинги.

4) С психомоторной одаренностью: секции футбола, волейбола, баскетбола и т.д., секции дзюдо, соревнования, спартакиады школьников, дни здоровья.

Кроме того, со всеми одаренными учащимися проводят диагностику и консультирование.

В настоящее время школы активно сотрудничает с учреждениями культуры, науки, дополнительного образования, спорта, здравоохранения, общественными организациями, органами исполнительной власти (сотрудничество школы с перечисленными учреждениями оформлено соответствующими договорами).

*3. Непрерывное социально-педагогическое сопровождение развития одаренных учащихся в рамках образовательного учреждения, в том числе:*

- разработка и апробация новой позиции педагога в работе с одаренными детьми (позиции тьютора, модератора и др.);
- создание школьной системы олимпиад, конкурсов для одаренных учащихся разного возраста;
- обобщение существующего опыта и разработка новых педагогических приемов социально-педагогического сопровождения одаренных учащихся.

*4. Организация подготовки педагогических кадров к работе с одаренными учащимися, которая включает себя:*

- подготовка педагогов для работы с одаренными учащимися – ее стратегия, содержание, формы и методы – обеспечивает становление и развитие как базового, так и специфического компонентов их профессиональной квалификации;
- повышение квалификации педагогических кадров в вопросах сопровождения одаренного ребенка.

Администрация школы направляет для работы в профильные классы, микрогруппы высококвалифицированных учителей, то есть проявляет особый подход к решению кадровых вопросов.

*5. Создание системы мотивационной поддержки одаренных учащихся:*

- организация конкурсов проектов по работе с одаренными учащимися;

- разработка системы стимулирования развития одаренных учащихся на локальном уровне посредством премий одаренным учащимся и их педагогам;
- разработка системы материального стимулирования (в форме доплат педагогам за продуктивную работу с одаренными учащимися);
- обеспечение общественного признания одаренных учащихся (публикации в СМИ, радио, телевиденье);
- организация развивающего досуга одаренных учащихся во время каникул.

*б. Информационное обеспечение процесса выявления и поддержки одаренных учащихся в общеобразовательной школе с профильным обучением, которое осуществляется через:*

- координацию работы с одаренными учащимися через научные центры высших учебных заведений города и края;
- разработку и ведение информационной базы данных об одаренных учащихся школы и их педагогов. Кроме того, особое значение приобретает решение проблемы управления процессом развития одаренных учащихся, которое осуществляется через следующие механизмы управления:
- финансовое обеспечение работы с одаренными учащимися (выделение целевых средств, стипендий, премий на укрепление материально-технической базы школы, гранты, спонсорская поддержка одаренных учащихся).
- нормативно-правовое обеспечение поддержки одаренных учащихся, которое предполагает определение круга необходимых нормативных документов, разработку комплекса положений

о конкурсах, олимпиадах, грантах для детей разного возраста.

***На этапе обучения учащихся в старших классах по различным профилям*** происходит подготовка старшеклассников к будущей профессии. Учащиеся более эффективно овладевают знаниями, умениями и навыками по дисциплинам выбранного профиля, что позволяет им наиболее успешно развивать свои способности в сфере определенных наук: точных, естественных или гуманитарных, а также совершенствоваться в физической культуре, в художественной или общественной деятельности.

Таким образом, наиболее эффективное выявление и развитие одаренных учащихся происходит в общеобразовательной школе с профильным обучением, так как разделение учащихся в старших классах на профили подготовки предполагает предварительное изучение индивидуальных особенностей, интересов и способностей детей с использованием профориентационной работы. Это позволяет гораздо эффективнее развивать учащихся по тем направлениям, в которых они являются более способными, а также совершенствовать их природные задатки до уровня одаренности и талантливости.

## Литература

1. Абрамова Г. С. Психология развития и возрастная психология. Учебное пособие. М.: Прометей, 2018. 708 с.
2. Бозаджиев В. Ю. Одаренные дети: теория и практика обучения и развития / В. Ю. Бозаджиев, В. С. Кукушин. Ростов н/Д: Веста, 2014. 312 с.
3. Даутова О. Б., Иваньшина Е. В., Ивашедкина О. А. Современные педагогические технологии основной школы

в условиях ФГОС / О. Б. Даутова, Е. В. Иваньшина, О. А. Ивашедкина [и др.]. СПб.: КАРО, 2015. 176 с.

4. Писарева Т. А. Общие основы педагогики. Учебное пособие. Саратов: Научная книга, 2019. 127 с.

5. Степанова М. В. Учебноисследовательская деятельность школьников в профильном обучении. Учебнометодическое пособие для учителей / под ред. А. П. Тряпицына. СПб.: КАРО, 2006. 93 с.

## **РУБРИКА**

### **«Психолого-педагогическое сопровождение реализации ФГОС в системе образования»**

---

**УДК315**

**П307**

**В. Г. Петровская,**  
*кандидат психологических наук, доцент кафедры  
психологии и педагогики, Новосибирский  
государственный педагогический университет  
(Куйбышевский филиал), Куйбышев, Россия*

#### **ДЕНЕЖНОЕ ПОВЕДЕНИЕ В ЮНОШЕСТВЕ**

Статья раскрывает содержание понятия «денежное поведение», рассматриваются основные компоненты денежного (монетарного) поведения, дается характеристика его основных типов. Обоснована актуальность данной темы, которая заключается в малоизученности феномена «денежных типов». Актуальность темы ставит задачу создания приемлемой системы классификации типов монетарного поведения личности. Это поможет определить особенности отношения человека к деньгам. В статье описываются основные факторы, влияющие на формирование монетарного поведения личности в современных социально-экономических условиях. Также охарактеризованы теоретико-методологические основы, методы и методики проведенного исследования. В качестве исследовательской цели автором была предпринята попытка выявить психологические факторы, влияющие на денежное поведение. Указана значимость формирования денежного поведения в юношеском возрасте. Дана общая характеристика эмпирического исследования,

направленного на выявление влияния особенностей темперамента и влияния характера специфики волевых качеств личности на формирование типа денежного поведения личности в юношеском возрасте. Статья посвящена детальному анализу и интерпретации полученных эмпирических данных. Значительное внимание уделяется использованию метода математической статистики. Обосновывается мысль о том, что данная тема является довольно перспективным направлением в психологических исследованиях современности.

Ключевые слова: акцентуация, воля, денежное поведение, темперамент.

Деньги и экономическое поведение личности исследовалось в основном в формате экономической науки, но в последнее время отмечается процесс психологизации денег. Тема психологии денежного поведения личности фактически остается мало исследованной областью. Психоаналитики Х. Гольдберг и Р. Льюис сделали первое описание «денежных типов» личности. Далее эта работа была продолжена как за рубежом, так и в отечественной психологии.

Актуальность изучаемой темы заключается в малоизученности феномена «денежных типов» и необходимости разработки критериев и формирования общепринятой классификации отношения личности к деньгам.

В нашем исследовании была поставлена цель: выявить психологические факторы, влияющие на денежное поведение.

В результате изучения теоретической литературы по данной проблеме были сделаны выводы о том, что денежное поведение – это особая форма деятельности, при

которой мотивы действий человека переходит в план материального обеспечения личности с целью создания определённого уровня благосостояния и социального статуса. Особенности денежного поведения заключаются в том, что на него существенное влияние оказывает историческая ситуация, а также те социальные условия, в которых человек находится, что предопределяет довольно широкую гамму чувств и реакций. Это поведение может быть как шаблонным, стандартным для представителя конкретного времени и социальной принадлежности, так и очень уникальным. В структуре денежного (монетного) поведения можно выделить несколько компонентов:

- ценностный: место денег в иерархии ценностей индивида;
- личностный: эмоциональное отношение личности к заработку, накоплению и тратам;
- социальный: значимость денег для личности в процессе самовыражения.

Факторами, влияющими на денежное поведение, являются темпераментальные особенности личности, характер взаимоотношений между членами родительской семьи, особенности воспитания, волевые качества личности по отношению к деньгам, особенности акцентуации характера личности.

На основе теоретического обоснования выдвинуто предположение о том, что в современной социально-экономической ситуации денежное поведение подразделяется на несколько типов: потребительский, сберегательный, предприимчивый, абстрактный, конкретный, а также о том, что особенности темперамента и характера, специфика волевых качеств предопределяет тип денежного поведения личности в юношеском возрасте. Для проверки гипотезы проведено эмпирическое

исследование, в котором участвовали 30 человек, из них 17 девушек и 13 юношей в возрасте от 19 до 22 лет.

В ходе эмпирического исследования использовались следующие психодиагностические методики:

- 1) авторская анкета по определению типа денежного поведения;
- 2) методика изучения акцентуаций личности К. Леонгарда – Г. Шмишека;
- 3) личностный опросник (ЕРІ); Г. Айзенка;
- 4) опросник «Волевые качества личности» (ВКЛ) М. В. Чумакова.

Распределение по подгруппам представлено на рисунке 1.

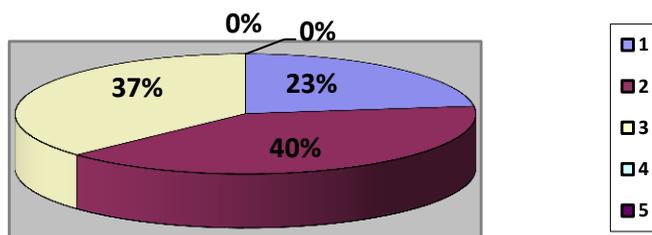


Рисунок 1 – Группы испытуемых.

Типы: 1 – потребительский, 2 – сберегательный,  
3 – предприимчивый, 4 – абстрактный,  
5 – конкретный

К потребительскому типу относится 7 испытуемых (23%), для которых характерно: жизнь за счет других, склонность к тратам с целью самовыражения; к сберегательному типу относится 12 испытуемых (40%), для них характерно: склонность к самостоятельному заработку и сберегательству; к предприимчивому типу относится 11 испытуемых (37%), для них характерно: траты

осуществляются аккуратно, более склонен к сберегательству и самостоятельному заработку. По таким типам денежного поведения как абстрактный и конкретный в данной группе испытуемых выявлено не было.

Далее был проведен анализ полученных данных с использованием метода математической статистики критерия Джонхиера-Терпстры, полученные данные представили в таблицах 1-2. Полученные данные в экспериментальных группах по «Методике изучения акцентуаций личности К. Леонгарда – Г. Шмишека» были сопоставлены нами с помощью критерия Джонхиера-Терпстры для нескольких независимых выборок, направленного на оценку различий величин трех выборок X, Y и Z, где X – испытуемые потребительского типа денежного поведения; Y – сберегательного типа денежного поведения; Z – предприимчивого типа денежного поведения (таблица 1).

Получен довольно любопытный результат: по всем шкалам существуют статистически достоверные различия. Сравнивая средние значения испытуемых, можно отметить, что потребительский тип денежного поведения формируется при наличии таких акцентуаций, как демонстративность, гипертимность, аффективность. Например, среднее значение экспериментальной группы X по шкале «Гипертимность» равно 18 (при 13,4 у испытуемых сберегательного и 12,5 предприимчивого типов). Это говорит о том, что обладателям потребительского типа денежного поведения более свойственна, такая черта личности, как гипертимность.

Этот факт можно объяснить тем, что гипертимная личность обладает повышенной активностью и увлеченностью своей бурной деятельностью, что согласуется с тем, что для потребительского типа деньги, как ценность, не занимают главенствующую позицию.

Таблица 1 – Сводная таблица расчетов критерия Джонхиера-Терпстры по «Методике изучения акцентуаций личности К. Леонгарда – Г. Шмишека»

№	Шкалы	X	Y	Z	S <sub>эмп</sub>
1	Демонстативность истероидность	12,6	11,8	12,7	<b>143**</b>
2	Застревание, ригидность	9,4	9,3	10,5	<b>164**</b>
3	Педантичность	7,4	8,7	10	<b>182**</b>
4	Неуравновешен- ность	10,1	9,3	11,4	<b>155**</b>
5	Гипертимность	18	13,4	12,5	<b>94,5*</b>
6	Дистимичность	7,3	7,2	9	<b>171**</b>
7	Тревожность	9	8,4	10,1	<b>160,5**</b>
8	Циклотимичность	13,7	14,8	16,1	<b>169**</b>
9	Аффективность	15,4	14	14,7	<b>143,5**</b>
100	Эмотивность	10,7	11,25	11,8	<b>162**</b>

*Примечание:* X – испытуемые потребительского типа денежного поведения; Y – испытуемые сберегательного типа денежного поведения; Z – испытуемые предприимчивого типа денежного поведения.

(S<sub>кр</sub> = 81, для P ≤ 0,01; S<sub>кр</sub> = 96, для P ≤ 0,05)

В то же время, гипертимы решительно и легко могут расставаться с материальными благами в угоду собственному статусу, компенсируя согласно А. Адлеру свою неполноценность, что, в свою очередь, так же согласуется с чертами потребительского типа денежного поведения.

Для испытуемых предприимчивого типа характерны такие акцентуации, как демонстративность, ригидность,

педантичность, возбудимость, дистимичность, циклотимичность, эмотивность, что в целом также «вписывается» в картину данного поведения. Казалось бы, что для предприимчивого типа дистимическая акцентуация не характерна, потому что эти люди являются противоположностью гипертимикам и отличаются пониженным фоном настроения, умением видеть в жизни только мрачные стороны. Окружение видит в них излишне серьезных, мрачных, неразговорчивых, нелюдимых, упрямых людей, но в кругу близких (родных и небольшого круга друзей) они отзывчивые, добрые, «эмоционально теплые», могут проявить радость, иногда на семейных вечеринках и встречах быть разговорчивыми. Пожалуй, «делать деньги с помощью денег» эти люди стремятся не только из-за своих сильных сторон (упорства и серьезности), но и из-за того, что наличие денег снижает тревогу, повышает эмоциональный фон, дает стабильность, ощущение собственной значимости.

Полученные данные в экспериментальных группах по методике «Личностный опросник Г. Айзенка (тест на темперамент ЕРІ)» представлены в таблице 2.

Обладателям потребительского типа денежного поведения свойственна экстравертивная направленность личности. Это обстоятельство объясняется тем, что экстраверты стремятся к развлечениям, любят рисковать, то есть не задумываются о сохранении и сбережении денежных средств, что согласуется с тем, что для потребительского типа деньги, как ценность, не занимают главенствующую позицию. Одновременно с этим, общительность, импульсивность, и недостаточный самоконтроль заставляют экстравертов вести активный и мобильный тип образа жизни, который связан с большим количеством финансовых затрат, что так же согласуется с чертами потребительского типа денежного поведения.

Таблица 2 – Сводная таблица расчетов критерия Джонхиера-Терпстры по методике «Личностный опросник Г. Айзенка (тест на темперамент EPI)»

№	Шкалы	X	Y	Z	S <sub>эмп</sub>
1	Экстрверсия - Интроверсия	5,1	4,1	1,4	<b>95*</b>
2	Нейротизм	0,6	2,4	1,7	<b>152, 5**</b>

*Примечание:* X – испытуемые потребительского типа денежного поведения; Y – испытуемые сберегательного типа денежного поведения; Z – испытуемые предприимчивого типа денежного поведения.

(Skr = 81, для  $P \leq 0,01$ ; Skr = 96, для  $P \leq 0,05$ )

Представители сберегательного типа характеризуются более высоким нейротизмом, что также вполне объяснимо: наличие нерастраченных средств снижает у этих респондентам тревогу.

Полученные данные в экспериментальных группах по опроснику «Волевые качества личности» (ВКЛ) М. В. Чумакова представлены в таблице 3. По результатам расчетов также отмечены статистически значимые различия. Испытуемые с потребительским типом поведения отличаются инициативностью, решительностью, энергичностью, целеустремленностью; при сберегательном типе респонденты более самостоятельны, внимательны, для них свойственна выдержка, предприимчивый тип – это люди с более высоким уровнем ответственности.

Таблица 3 – Сводная таблица расчетов критерия Джонхиера-Терпстры по опроснику «Волевые качества личности» (ВКЛ) М. В. Чумакова

№	Шкалы	X	Y	Z	S <sub>эмп</sub>
1	Ответственность	13,6	15,2	16,3	<b>174,5**</b>
2	Инициативность	17,1	17,3	14,7	<b>104,5**</b>
3	Решительность	14,6	12,6	12,6	<b>129**</b>
4	Самостоятельность	13,6	14,6	14,1	<b>152**</b>
5	Выдержка	17,4	18,8	17,3	<b>129,5**</b>
6	Настойчивость	12,1	12,9	12	<b>139,5**</b>
7	Энергичность	21	19,3	18,5	<b>121,5**</b>
8	Внимательность	12,6	15,08	14,9	<b>170**</b>
9	Целеустремленность	19,4	18,8	16,1	<b>102**</b>

*Примечание:* X – испытуемые потребительского типа денежного поведения; Y – испытуемые сберегательного типа денежного поведения; Z – испытуемые предприимчивого типа денежного поведения.

Скр = 81, для  $P \leq 0,01$ ; Скр = 96, для  $P \leq 0,05$

Например, по шкале «Инициативность» с учетом средних значений по группам (испытуемые потребительского типа денежного поведения – 17,3 балла, сберегательного типа – 17,25 балла, предприимчивого типа – 14,7 балла), мы можем говорить о наличии возможной тенденции к тому, что обладателям потребительского типа денежного поведения более свойственны, такие черты личности, как инициативность, активность, стремление к намеченному результату. Это обстоятельство можно объяснить тем, что личности потребительского типа денежного поведения обладают повышенной активностью и увлеченностью своей деятельностью, также подобный тип поведения предполагает под собой как активное использование материальных средств, так и определенное количество способов,

источников получения этих самых благ. Для такой психологической черты личности, как целеустремленность, как раз свойственна иерархическая позиция денег, в личной системе ценностей, на правах средства достижения цели, инструмента, подвластного личности.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что особенности темперамента и характера, специфика волевых качеств предопределяет тип денежного поведения личности в юношеском возрасте.

### Литература

1. Аникаева Е. А. Основные подходы к исследованию денег в социологии // Экономическая социология. 2008. Т. 9. № 1. С. 114-124.
2. Дейнека О. С. Динамика макроэкономических компонентов образа денег в обыденном сознании // Психологический журнал. Т. 23. № 2. 2012. С. 36-46.
3. Дейнека О. С. Символизация денег: опыт эмпирического исследования // Проблемы экономической психологии. Отв. ред. А. Л. Журавлева, А. Б. Купрейченко. М.: ИПРАН. 2014. Т. 1. С. 207-211.
4. Дейнека О. С. Дейнека О. С. Экономическая психология. Учебное пособие. СПб: изд-во СПУ. 2006. 160 с.
5. Кармин А. С. Денежное поведение и мотивы сбережений [Электронный ресурс] <http://psyfactor.org/lib/money5.html> (дата обращения: 12.04.2020).
6. Мартыненко В. В. Социальная философия денег // Вопросы философии. 2008. № 11. С. 143-154.

УДК372.8

М11

**В. П. Мусина,**

*кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и дифференциальной психологии, Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы, Санкт-Петербург, Россия*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА НА УРОКАХ ИСТОРИИ**

В представленном материале описывается теоретическое обоснование и опытно-практическая проверка методики развития познавательного интереса учащихся седьмого класса в ходе преподавания истории (эпоха Петра I). Методика обучения базируется на применении дидактических игр. Раскрывается совокупность методических условий и модель развития познавательного интереса подростков в процессе изучения истории. Приводится ряд критериев способствующих подбору материала, используемого на уроке, определяются задания, способствующие повышению познавательного интереса детей в ходе обучения истории. Описывается система методических приемов и средств обучения, форма урока с целью активизации познавательной деятельности подростков. Раскрываются факты, подтверждающие целесообразное применение различных видов дидактических игр, использование самостоятельной творческой работы с целью активизации и формирования познавательного интереса. Уточнены представления об особенностях использования способа нетрадиционного урока, разнообразных видов дидактической игры игровой

технологии, учебной программы на уроках истории в целях повышения познавательного интереса учеников.

Ключевые слова: познавательный интерес, диагностический инструментарий, дидактическая игра, учебный предмет, история, подростковый возраст.

Key words: cognitive interest, diagnostic tools, didactic game, educational subject, history, adolescence.

Развитие познавательного интереса на уроках истории является чрезвычайно актуальной проблемой. И связано это с тем, что современный ученик слишком мало знает даже историю своей страны. А между тем учеными, в частности Н. П. Шаталовой [9], В. С. Ермоловой [4], А. А. Мироновой [6], подчеркивается, что в рамках концепции модернизации образования необходимо достигнуть высокого качества образования. Так, В. С. Ермоловой [4] указывается, что такая необходимость связана с гармоничным развитием функционирования личности в социуме. Н. П. Шаталовой [9], обосновывается идея содержательного педагогического конструирования самой образовательной среды, в которой особую роль должен играть педагог, применяя и внедряя инновационные технологии в конструктивной среде обучения.

В связи с этим необходимо находить и применять уникальные формы подачи материала и на уроках истории, делая обучение интересным и увлекательным не только в процессе творческо-поисковой работы, но и в будничном получении новых знаний в канве воспроизведения и преобразования (усвоить факты, даты, имена). Игра является одним из таких приемов обучения истории. Дидактические игры обуславливают развитие у учащихся

познавательности, обеспечивают занимательный характер обучения.

Игровая деятельность в школе изучалась рядом учёных, среди них можно с уверенностью назвать: С. В. Арутюняна, О. С. Газмана, В. М. Григорьева, О. А. Дьячкову, Ф. И. Фрадкина, Г. П. Щедровицкого и др. Однако дидактическому аспекту применения игры в процессе школьного обучения подростков уделяется недостаточно внимания. Теоретическое изучение применения дидактической игры на уроках истории долго не привлекало внимания учёных, и лишь несколько лет назад появились некоторые работы, посвященные этой проблеме (например, К. А. Баханов [1], 1990 г.). Между тем, спрос на конкретные методические разработки, с рассмотрением указанных проблем, огромен. Современная школа нуждается в описании методик и технологий по применению активных форм обучения с использованием дидактических игр, которые сегодня мало освещены в методике преподавания истории.

В статье представим результаты научно-педагогического исследования, объектом которого являлся процесс развития познавательного интереса обучающихся, а предметом – нетрадиционные уроки с применением дидактических игр, элементов игровой технологии. В процессе исследования была достигнута цель: разработан и апробирован комплекс уроков с применением дидактической игры, направленной на развитие познавательного интереса учащихся на уроках истории. Результаты исследования позволили определить педагогические условия для эффективного развития познавательного интереса учащихся на уроках истории: – учебно-познавательная деятельность учащихся должна строиться в соответствии с требованиями к применению дидактической игры и методов развивающего обучения;

- важно применять специально подобранные задания для учащихся, имеющих различный уровень самостоятельной познавательной деятельности;
- необходимо поэтапно повышать долю заданий в творческо-поисковой работе.

В процессе исследования на основании методов:

- метод анализа научных источников по проблеме исследования;
- методы наблюдения;
- анкетирования;
- беседы;
- метод педагогической опытно-практической работы;
- метод обобщения и систематизация полученных опытных данных,

были решены следующие задачи: выяснена суть дефиниции «познавательный интерес», ее структурные особенности и специфика механизма формирования; определены уровни развития познавательного интереса обучающихся на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы.

Выполнив анализ психолого-педагогической и методической литературы получено рабочее определение дефиниции: познавательный интерес – это мотивация субъекта к значимому позитивно окрашенному объекту. Структурой его развития является специфический ряд психологических процессов, включающих интеллектуальную деятельность и эмоциональные проявления. Интеллектуальной деятельностью выступает активный поиск, догадка, исследовательский подход, готовность решать задачи. Эмоциональные проявления выступают как эмоции удивления, чувство интеллектуальной радости, чувство успешности.

Таким образом, механизмом развития познавательного интереса выступают стремления к знанию, активного отношения к предметам и явлениям действительности. Соответственно и запуск этого механизма можно осуществить при помощи ряда особенностей и методов:

- 1) развитие установки на восприятие всех видов учебных материалов;
- 2) построение игровых приключенческих сюжетов в канве содержания всех учебных материалов;
- 3) активизация деятельности при помощи занимательного содержания;
- 4) внедрение ситуации творческих поисков.

Важной задачей преподавания является обучение учеников ряду учебных действий для поддержания повышения познавательного интереса. Важный резерв эффективного обучения учеников состоит в целенаправленном формировании мотивации учения. Существенным значением является осознание учениками важности знаний в условиях положительного отношения к учению, что откроет возможности овладения мыслительными действиями.

Например, А. А. Миронова [6] использует в процессе обучения истории традиционные и инновационные технологии с использованием игры и проектно-исследовательских приемов, что обеспечивает эффективность усвоения знаний.

Итак, с целью повышения эффективности обучения истории, учителю необходимо развивать познавательный интерес учеников, используя ряд инновационных технологий, позитивно влияющих на усвоение знаний и формирующих устойчивость интереса к учебному предмету. Благотворным наибольшим действием на учебный процесс обладает такая форма активизации

познавательной деятельности как дидактические игры разных видов. Учителю с помощью использования элементов дидактической игры, при условии владения учителем содержанием данного предложенного метода и его форм организации обучения, можно творчески подходить к реализации задач учебного процесса. Основными методами формирования познавательных интересов являются:

- развитие установки на восприятие всех видов учебных материалов;
  - построение игровых приключенческих сюжетов в канве содержания всех учебных материалов;
  - активизация при помощи занимательного содержания;
  - внедрение ситуации творческих поисков [2; 3].
- Рассмотрим их подробнее.

*1. Развитие установки на восприятие всех видов учебных материалов.* Данный метод представляется как совокупность одного задания, упражнения, или нескольких, которые даёт преподаватель, и они направлены на то, чтобы подготовить учеников для достижения положительного результата в обучении.

*2. Метод построения игрового сюжета является только формой, включающей запланированное учебное действие.* Например, вставить в занятие по истории игрупутешествие. Рассматривая ход истории какого-то периода, ученики вместе с ее героями смогут «побывать» с ними в одной комнате, в одном сражении, увидеть их специфику, проникнутся чувствами и сделать выводы о тяжести или лёгкости жизни этих людей и этого исторического периода, чтобы не судить поверхностно об их поступках и событиях того времени.

*3. Активизация при помощи занимательного содержания.* Большую значимость в формировании познавательных интересов у учеников выполняет изыскание

такого учебного материала в примере и задании, чтобы он включал образность, яркость, занимательность. Добиться занимательности возможно, если поставить цель удивить учащихся необычностью рассказа, парадоксальностью практики, грандиозностью статистических данных и пр.

#### *4. Внедрение ситуации творческих поисков.*

Вызывание сильного познавательного интереса происходит посредством создания ситуации введения учеников в канву творческой деятельности. Метод имеет ряд компонентов:

1) творческие задания, рассматриваемые в качестве учебных, требующие для выполнения нового способа, приема, знания;

2) умение вычлнить проблему либо создать проблемную ситуацию, при проблемном изложении учебного материала в доступной, образной и яркой форме;

3) дискуссия как обмен мнениями по проблеме;

4) создание и активизация креативной ситуации, расширение возможностей детей;

5) творческая игра с введением новых элементов (новые правила, условия) [3; 5; 7].

В исследовательской работе принимали участие ученики 7а и 7б классов общеобразовательной школы. В 7а классе (далее – экспериментальном) были проведены разработанные уроки в рамках опытно-практической работы с применением способа нетрадиционного урока и метода дидактической игры и разных её видов – деловой, ролевой игр и конкурса, с применением игровой технологии учебной программы истории России 7 класса. В 7б классе (далее – контрольным) преподавание осуществлялось традиционными методами. В обоих классах учащихся равное количество – по 25 человек.

Таблица 1 – Критерии, показатели, уровни, методики оценки сформированности познавательного интереса

Критерии	Показатели	Уровни	Методики
1. Мало усвоил 2. Могу ответить по этому пункту 3. Могу объяснять этот пункт товарищам 1. Хочу побольше знать об этом пункте	1. Полученные знания на уроке 2. Познавательный интерес к истории на уроке	Первый уровень  Второй уровень  Третий уровень	Авторская анкета изучающая уровень полученных знаний и познавательного интереса к истории у учеников на уроках в 7 классе методом самооценки на каждом уроке
1. Нравится тебе изучать предмет «История»? 2. Тема эпохи Петра I тебя интересует? 3. О чем тебе хотелось	1. Познавательный интерес к истории до начала опытно-практической работы и по её завершению	Первый уровень  Второй уровень  Третий уровень  Третий уровень  Активность	Авторская анкета, изучающая уровень познавательного интереса у учеников на уроках истории России в 7 классе методом

<p>узнать побольше из эпохи Петра I?  4. Какие источники ты используешь, готовясь к уроку по истории?  5. Какие книги по истории ты прочёл по эпохе Петра I?  6. Какие вопросы ты бы хотел задать по эпохе Петра I?  7. Ты хотел бы сделать доклад (несколько) по эпохе Петра I?</p>		<p>Первый уровня  Третий уровень  Активность Второй уровня  Третий уровень  Активность 3 уровня  Третий уровень  Активность Четвертый уровень</p>	<p>самооценки в начале опытно-практической работы и по её завершению</p>
--	--	---	--

Методы беседы, наблюдения и анкетирования помогли выявить особенности познавательного интереса учащихся, показали разный уровень развития познавательного интереса.

В процессе педагогического эксперимента проведены три авторских урока в экспериментальном классе по разделу «Эпоха Петра I». Проведена процедура мониторинга в сравнительном плане в двух параллельных 7 классах, один из которых являлся контрольным, а другой экспериментальным: проведен итоговый контрольный замер уровня познавательного интереса учащихся и уровня знаний истории у учеников. Разработана процедура мониторинга уровня познавательного интереса у учеников на уроках истории России в 7 классе по разделу «Эпоха Петра I». Процедура анкетирования включает авторскую анкету. Разработана процедура мониторинга уровня полученных знаний и познавательного интереса к истории России в 7 классе по разделу «Эпоха Петра I» на данном уроке конкретным учеником, с применением метода самооценки. Проведена процедура анкетирования после каждого урока. Процедура состоит из разработанной нами второй авторской анкеты. Разработаны конспекты и проведена серия уроков по истории России в 7 классе по разделу «Эпоха Петра I» с применением метода дидактической игры.

*Представим организационную часть уроков.* Целью трёх уроков, конспекты которых нами были составлены в качестве опытно-практической работы, являлось формирование познавательного интереса к истории на уроке. В основе уроков лежит метод дидактической игры. Уроки планировали применить её различные виды – на первом уроке деловую игру, на втором уроке – конкурс, на третьем уроке – ролевую игру с элементами театрализации. И на каждом уроке было запланировано применение следующих обучающих средств:

1) мультимедийные средства и презентации, которые позволяют лучше воспринять и запомнить материал урока (Нами было запланировано прослушивание музыки для

того, чтобы усилить чувство погружения в эпоху, музыка является фоном, на котором будут разворачиваться действия дидактической ролевой игры. Демонстрировали изображения, которые не представлены в учебниках; была запланирована демонстрация карт и заданий для выполнения. Запланировали показать набор слайдов, печатные изображения – портреты, памятники архитектуры, виды Петербурга, изображения видов кораблей и пр. Специально изготовили макеты грамот – писем и указов того времени);

2) работа с текстом учебника – ученики в самостоятельном режиме должны были читать какой-то пункт, при этом проводя анализ какой-либо заданной им проблемы, а так же планировалось объяснение или комментирование этого пункта (Цель такой работы с учебником – более эффективное усвоение материала урока);

3) разные виды проблемных заданий и вопросов, которые были запланированы для интенсивного применения в дидактической игре (Цель – активизация интеллекта, укрепление, повышение мотивации обучения).

Анкетирование проходило анонимно. Анкета, изучающая уровень полученных знаний и познавательного интереса к истории у учеников на уроках в 7 классе методом самооценки. Тестирование проводилось после проведения каждого урока.

Первая авторская анкета предназначена для самооценки полученных знаний и познавательного интереса к истории на уроках. Показатель по критерию, отражающему познавательный интерес к истории на уроках – это критерий «Хочу побольше знать об этом пункте». Остальные критерии отражают уровень полученных знаний по истории на уроке. Учащиеся отвечают на вопросы учителя, оценивая свои полученные на уроке знания

по пунктам плана содержания учебного материала. Учитель подводит итоги уровня знаний по ответам учеников в карточках. Для каждого урока разработана своя индивидуальная карточка (см. таблицы 2–4).

Таблица 2 – Индивидуальная карточка самооценки полученных знаний и познавательного интереса к истории на данном уроке. Урок 1. по теме «Россия в начале 18 века»

План урока по теме «Россия в начале 18 века»	Мало усвоил	Могу ответить по этому пункту	Могу объяснять этот пункт товарищам	Хочу побольше знать об этом пункте
Время детства Петра I.				
Ситуация двоецарствия.				
Царствование Петра на начальном этапе.				
Войны на Азове.				
Поездка Великого посольства.				

Таблица 3 – Индивидуальная карточка самооценки полученных знаний и познавательного интереса к истории на данном уроке. Урок 2. по теме «Правление Петра I»

План урока по теме «Правление	Мало усвоил	Могу ответить по этому	Могу объяснять этот пункт	Хочу побольше знать об

Петра I»		пункту	товарищам	этом пункте
Строительство Петербурга				
Реформы Петра I				
Северная война				
Полтавская битва				

Таблица 4 – Индивидуальная карточка самооценки полученных знаний и познавательного интереса к истории на данном уроке. Урок 3 по теме «Роль правления Петра I в развитии России»

План урока на тему «Роль правления Петра I в развитии России»	Мало усвоил	Могу ответить по этому пункту	Могу объяснять этот пункт товарищам	Хочу побольше знать об этом пункте
Выдающиеся сподвижники Петра I				
Знаменательные даты и события правления Петра I				
Культурное наследие Петра I				

Вторая авторская анкета, изучающая уровень познавательного интереса у учеников на уроках истории России в 7 классе представлена в таблице 5.

Таблица 5 – Анкета 2

Вопрос	Ответы				Итоги ответа
	Да	нет	Не очень	Не знаю	
1. Нравится тебе изучать предмет «История»?					
2. Тема эпохи Петра I тебя интересует?					
3. О чем тебе хотелось узнать побольше из эпохи Петра?					
4. Какие источники ты используешь, готовясь к уроку по истории?					
5. Какие книги по истории ты прочёл по эпохе Петра I?					

6. Какие вопросы ты бы хотел задать по эпохе Петра I?		
7. Ты хотел бы сделать доклад (несколько) по эпохе Петра I?		

Ниже представим краткое содержание уроков с применением деловой игры и игры-исследования.

***Урок истории для 7 класса на тему «Россия в начале 18 века». Постановка целей занятия:***

- дать характеристику состояния России на рубеже 18 века, ознакомить учеников со становлением Петра I как исторического лица;
- развивать навык выполнения творческих заданий с помощью следующих приемов: обнаружение ошибки в историческом материале, анализ информации и причинно-следственной связи, оформление выводов, работа с картами;
- понимание исторических лиц как патриотов Родины, достойных примера для подражания, воспитание патриотизма.

*Планирование урока*

1. Время детства Петра.
  2. Ситуация двоецарствия.
  3. Царствование Петра I на начальном этапе.
4. Войны на Азове.
5. Поездка Великого посольства.

Для организации урока необходимо иметь интерактивную доску и материал для показа, например, карту Европы конца 17 и начала 18 вв., изготовить депеши. В начале урока дети распределяются на четыре соревнующиеся подгруппы.

#### *Содержание занятия*

1. Организационный момент. Учитель раскрывает тему, цели, пункты плана занятия. Создается атмосфера изучаемой исторической ситуации за счет прочтения описания Москвы в романе А. Н. Толстого «Петр I».

- Итак, Москва в завершающемся семнадцатом веке. Любопытный юный Петра I (показываем портрет царя Петра I в юном возрасте). Его родители, родственники. Обучение его началось в пятилетнем возрасте дьяком Никитой Зотовым. В десять лет должно было начаться обучение ряду сложных наук, однако приключилась смерть бездетного царя Федора, и возникла проблема наследия трона, и дальнейшее учение Петру никто не предоставил. Началась борьба за трон. Законным царём был Иван, но в силу его умственной и физической слабости он не мог это выполнять, в связи с чем царем провозгласили Петра. Однако часть семьи царя Ивана, т.е. Милославские, были против, и подкупили стрельцов на бунт, те распространили слух, что бояре задушили царя Ивана. В бунте были убиты и члены семьи Петра – Нарышкины. После бунта на царствие посадили обоих малолетних братьев Петра и Ивана, Софья, как их ближайшая родственница (сестра), была назначена регентом. Петр с родственниками уехали из дворца в Преображенское, рядом с которым располагалась Немецкая слобода, где Петр, увидел много нового и обучился строительству, мореплаванию, им изучалась арифметика, геометрия, фортификация. Петр становится

царем-мастеровым. Он обучался сам военному делу, и так были созданы 2 «потешных» полка (солдат – четырнадцать тысяч) – Семеновский и Преображенский. Это было зарождение новых армейских сил. Игра Петра была весьма опасной для Софьи. Совершеннолетним Петру и Ивану Софья не отдала власть. Она подбивала на бунт стрельцов. И в августе 1689 года Петра неверно информировали о якобы начавшемся стрельцком бунте. Петр был вынужден бежать в Троице-Сергиеву лавру. От Софьи к Петру ушли все иноземные полки, бывшие на службе в государстве и бояре, понимавшие абсурдность бунта Софьи. Софью сослали в Новодевичий монастырь. Через семь лет умер царь Иван. На Петра I легла вся ответственность за народ, страну. Итак, трагедии, пережитые Петром I в детстве, и обучение новым наукам, сформировало личность Петра I. Далее представим, что мы хотим быть солдатами потешного полка Петра I. Вызываются по одному добровольцу от команд. Выполняется задание в игре «Знания детства Петра I».

- Минута на игру, надо вставить ответы на карточке. Проверка осуществляется конкурентной командой по шаблону. Один правильный ответ приносит одно очко.

Пример одной карточки. «Семья ..... подкупила стрельцов на бунт и расправу над боярами. Учитель Петра был ..... Регентом малолетних царей Ивана и Петра бала..... Семья Петра жила в .....

Отличные знания показали добровольцы! И их принимают Преображенский, Семеновский, Лефортовский, Меньшиковский полк.

Петру I необходимо было учиться там новым ремеслам и наукам и торговать с Европой лишь в случае выхода к Азову, потому что выход к северным морям, на

Балтику не дают сильные враги – Речь Посполитая и Швеция. Наступил январь 1695 года и Петр I выдвигается с войсками на Азов. Поскольку достаточно судов у царя не было, то первый поход успеха не принес: турки по воде успешно снабжали крепость едой и оружием, Петр же с войском осадил крепость лишь на суше. Через год Петр I построил флотилию и во второй поход Азов пал. Хотя полностью море не было еще русским, но победу отметили с размахом в Москве. Есть письмо Петра I об этих событиях и письмо султану от турецких войск. Прочтем эти письма и найдем исторические неточности. Кто быстро ответит на вопросы – тот будет участником этих походов.

Две подгруппы читают письмо для Ромодановского (который был оставлен в Москве править) от Петра I (роман «Петр I» А. Н. Толстой). Две другие подгруппы читают письмо турок.

– Письмо Петра I. «...Я возвратился от крепости побеждённый, сподвижники полагают, что войну надобно возобновить, прежде построив сильный флот. Теперь над этим и тружусь». Какой поход имеется в виду, и чем подтверждается это?

Почему вернулся без победы Петр I?

- 1) долго воевали;
- 2) отсутствовало единое мнение у генералов;
- 3) слабые пушки;
- 4) нет союзников;
- 5) нет флота;
- 6) турок поддерживала Европа.

Послание турецких войск султану. «Пусть нескончаемой будет жизнь твоя, о всемогущий султан! Низко приклоняемся перед тобой и сообщаем, что нам пришлось уйти из Азова. Крепость сдана и там теперь хозяйничают неверные. Мы ничего не смогли поделать – их войско несметно и состоит из 42 галер, есть крупные

корабли числом пять, 10 брандер, и струги – до 2000. И царь привёл их в бой и сам бился с нами! Готовы сложить наши головы на плаху и избавиться от позора. В лето 1693».

- Здесь есть ошибки. Сравните с описанием событий в учебнике. Исправленная ошибка принесет одно очко. Кто больше принесет очков в победу царя Петра!
- Победа над турками была полной, но не было у России союзников в политике. Решено было снарядить Великое посольство в Европу. Обучение Петра под именем работника. Бунт в Москве, организованный Софьей. Подавление бунта. Положительные результаты поездки Великого Посольства: об этом рассказывают учащиеся.
- Разделить по командам подтемы рассказа: цели, показать маршрут поездки, итог, что привез Петр в Москву.

*Подведение итогов обучения на уроке*

Нами завершено первое путешествие во времена жизни и деятельности Петра Великого. У нас еще будут встречи с ним, и нам станет ясно, какими путями он шел, чтоб сделать Россию великой. Как он это сделал во времена своей юности, вы, конечно, поняли и теперь это станет ясно из ваших ответов на анкету. (Результат о полученных знаниях учителю покажут ответы учеников).

Таблица 6 – Индивидуальная карточка самооценки полученных знаний и познавательного интереса к истории на данном уроке. Урок 1. по теме «Россия в начале 18 века»

План урока по теме «Россия в начале 18 века»	Мало усвоил	Могу ответить по этому пункту	Могу объяснять этот пункт товарищам	Хочу побольше знать об этом пункте
--	-------------	-------------------------------	-------------------------------------	------------------------------------

Время детства Петра I.				
Ситуация двоецарствия.				
Царствование Петра на начальном этапе.				
Войны на Азове.				
Поездка Великого посольства.				

Итог подводится в таблице «Итоги» по плану занятия – выставляются заработанные группами баллы, которые соответствуют оценкам.

Представим краткое содержание проведения **урока с применением игры-конкурса**. Урок по истории для 7 класса с элементами игры-конкурса «Правление Петра I».

*Постановка цели занятия:* обобщение знаний по теме.

*Реквизит:* книги о поре Петра Великого, изображения Петра I, архитектуры, кораблей, людей петровского времени.

*План урока*

Объяснение нового материала по следующим пунктам (20 мин):

- Строительство Петербурга;
- Реформы Петра I;
- Северная война;
- Полтавская битва.

*Дидактическая игра-конкурс «Знаешь ли ты время правления Петра I»* (15 мин). Мы опускаем ту часть урока, где он проводится по обычной традиционной форме. И опишем последние 15 минут урока, где по объяснённом на этом уроке материалу, нами проводилось закрепление изученного материала при помощи метода дидактической игры-конкурса. Игра-конкурс рассчитана на участие двух команд. Каждой команде надо придумать своё название, лучше понятием из эпохи царя Петра. В игре проводится состязание из нескольких конкурсов, за которые команде начисляются баллы. Даются индивидуальные и командные призы, (так в случае участия всего класса может быть наградой – экскурсия). Приз на усмотрение учителя (можно предложить книгу).

Первый конкурс. Учитель:

– У нас блиц-тур. Давайте вместе подытожим – что сделал Петр Великий. Одно очко дается правильному ответу.

Второй конкурс. Учитель:

– Теперь о датах. Один балл дается каждому правильному ответу. Я спрашиваю – и какая команда первой даст правильный ответ – получит балл.

1. Дата основания Санкт-Петербурга? (1703 год)
2. Какую фамилию носил Петр I? (он из семьи Романовых)
3. «Северный союз» создали против кого? (против Швеции)
4. Какое название было у первого естественно-научного музея? (так называли Кунсткамеру)
5. Шведское озеро – какое море имело такое название? (Балтийское море)
6. Чьи дела вела Адмиралтейская коллегия? (Дела морского флота)
7. Что называют словом «галера»? (Гребное легкое судно)
8. Где была в ссылке царица Софья? (В Новодевичьем монастыре)

9. Как долго Россия вела Северную войну? (двадцать один год)
10. С кем воевали под Полтавой? (со шведами)
11. Как называется остров, где построили Петропавловскую крепость? (Заячий)
12. Что такое инфантерия? (пехота)
13. В каком месяце начинали новый год до указа Петра? (в сентябре)
14. Под каким именем путешествовал по Европе царь Петр? (Михайлов)
15. Сенат – это....? (Законодательная коллегия)
16. Что строили в Воронеже? (корабли)
17. Много ли было войн у крепости Азов? (Две)
18. Как называется главный проспект в Санкт-Петербурге? (Невский)
19. Что называют «ревизия»? (Перепись мужской части населения страны)
20. Кто был первым учителем Петра I? (дьяк Никита Зотов).

*Итог урока. Рефлексия.*

И в какой степени вы поняли его дела – нам покажут карточки, которые вы сейчас заполните. Карточка у каждого своя. (Итоги о полученных знаниях учителю покажут ответы учеников в карточках (таблица 7).

Таблица 7 – Индивидуальная карточка самооценки полученных знаний и познавательного интереса к истории на данном уроке. Урок 2 по теме «Правление Петра I»

План урока по теме «Правление Петра I»	Мало усвоил	Могу ответить по этому пункту	Могу объяснять этот пункт товарищам	Хочу побольше знать об этом пункте
--	-------------	-------------------------------	-------------------------------------	------------------------------------

Строительство Петербурга				
Реформы Петра I				
Северная война				
Полтавская битва				

Итог конкурса подводится в таблице «Итоги» по плану занятия – выставляются заработанные группами баллы, которые соответствуют оценкам. Происходит награждение, и выставляются отметки.

***Представим краткое содержание урока с применением театрализованной и ролевой игры.*** Тема урока «Роль правления Петра I в развитии России». Ролевая игра с элементами театрализации «На ассамблее у Петра I». 7-й класс

Такой урок может быть проведён как итоговый в ряду уроков по эпохе царствования Петра I.

***Постановка цели урока:*** обобщить знания о Петре Великом.

Ученики играют все роли. До начала игры класс делится на четыре подгруппы по принадлежности к четырем семьям. Семьи-команды готовятся по истории семьи, заготавливают реквизит – столы, надписи, украшения к Новому году, музыкальная запись мелодий 18 века, столовый прибор для конкурса «Этикет», шахматы.

***План урока***

1. Оргмомент.
2. Рассказ о правилах игры.

3. Игровые и театральные действия, которые раскрывают познавательный материал урока; выполняется воспроизводство и уточнение ответов.

4. Заключение.

#### *Содержание урока*

После сообщения темы и цели учителю нужно рассказать ученикам правила проведения. Затем начинается игра. Выходит учащийся, изображающий роль Меншикова и представляется. Рассказывает: в какое время мы как гости ассамблеи живем, называет свершения России во времена царя Петра. Знание правил поведения на ассамблее – приходят все семьи. Заходит Царь Петр – все его приветствуют. (Звучит торжественная мелодия 18 века). Царь говорит о новом указе: «Огласи, Алексашка».

Меншиков: «...Начинать исчисление нового года не с начала сентября, а с начала января этого 1700 года. В знак доброго начала и нового столетия учинить веселие. Веселясь, друзей поздравляй с новым годом... Знатные и проезжие улицы, ворота и дома чинить некоторыми украшениями от дерев и веток сосны, ели и можжевельника. Чинить салют из малых пушек, ружьями стрелять. Учинить фейерверк, запускать ракетами, сколь у кого есть, и зажечь огоньки». Указ Петра I.

Петр I: Послушай-ка, Алексашка, народ на ассамблеи, собрался, и много. Персоны знакомы. И всё равно – им надо представить себя всем, помня правила придворного этикета, гости заморские их не знают.

Меншиков: Сейчас, мин херц, фамилии будут представляться. Государю угодно, чтоб фамилии, сидящие в ассамблее, соизволили говорить о себе, покажите заслуги ваши для Отечества, правила этикета помните и покажите.

#### *Первый конкурс «Моя фамилия»*

Фамилии – Шереметьевы, Репнины, Строгановы и пр.

Команда должна по условиям конкурса: заведомо подготовить исчерпывающий материал о семье, чтоб представить её как историческое явление, должна быть рассказана такая история семьи, где говорилось о её важных для людей свершениях – заслуги и подвиги её во времена Петра I. Время представления – несколько минут.

Петр I: Видно и мне и всем гостям, что пришли на ассамблею фамилии знатные и заслуженные. Однако нужно нам всем знать свои ли это люди или подставные и засланные чужой разведкой. Надо проверить читают ли они по- нашему, и знают ли они нашу историю 18 века, того времени в котором мы сейчас находимся?

Меншиков: Это просто выполнить, мин херц. Сей момент мы убедимся читают ли они наши грамоты. Каждой семье раздать по грамоте, где слова, которые в наше время ходили. И пусть фамилии эти слова объяснят. Сразу увидим наши это люди или нет.

#### *Второй конкурс «Объясни слова»*

Условия конкурса: все фамилии получают по своему списку слов (термин), которые относятся ко временам правления Петра I, их нужно объяснять в письменном виде. Дётся 5 минут на выполнение задания. В течение выполнения этого задания звучат мелодии 18 века. Выполненную работу забирают помощник команды и оценивает по шаблону, приготовленному учителем.

Меншиков: «Теперь господа, просим внимания вашего посмотреть на нашу основную гостью ассамблеи – дерево (показывает жестом – по центру помещения располагается новогодняя нарядно украшенная елка). С сегодняшнего дня будет нами на новогоднюю пору сей обряд чинить». Дальше рассказывает: кто и где ставит елку и для чего это надо. И объявляет условия конкурса «Наряди елку». Надо каждой команде, вспоминая дату свершений России, вешать на елку одну игрушку. Кто больше повесит

шариков и прочих украшений повесит на ель, той команде присваивается победа.

Петр I: Данилыч, нам удастся еловые ветви и дерева наряжать и получше заморских стран. Больше других фамилий обрадовала меня фамилия (произносит победившую фамилию). Я поручаю тебе, моему другу любезному, выделить из моих даров – дар царский для этой фамилии. Меншиков спрашивает у царя можно ли угостить гостей диковинкой – кофе и говорит кто его пьёт.

Петр I: Повелю нашим знатым особам – чтоб кофий употребляли. На сей раз приглашаю только дам к себе за стол отведать кофию. А кавалеры получают тарелки с едой – но им это позже. Чтоб обучится искусству пить кофий, прошу каждую фамилию послать сесть ко мне за стол одну барышню. Без смущения, прошу, надобно по этикету вести себя учтиво.

Меншиков: Откушайте чашечку кофия пред царским взором, соблюдая все правила иностранного этикета.

*Четвёртый конкурс «Знаешь ли ты правила этикета?»*. Вначале соревнование проходит среди девочек, далее среди мальчиков. Каждая девочка получает чашку с блюдцем, кусочек сахара, ложку, и пьёт кофе. Мальчикам же дают картофель, сваренный в кожуре, ножи, вилки тарелку, чтобы очистить от кожуры, порезать и скушать. Победит тот, кто сделает это по этикету.

Царь: Пусть завидует мне сам правитель Саксонии сколько у меня умелых дам. А кто ещё нет так ловко управился – постепенно научится, для этого имеется свой резон. А припас я и другой подарочек. Алексашка, велю приказать отведать кавалерам заморских яблок земляных.

Меншиков: Барышни на предмет знания этикета нами испытаны. Нужно кавалеров в делах этикета испытать. Пусть все представят по кавалеру, который правильно сможет яблоко земляное употребить в пищу, используя

столовые приборы, а не руки, как записано в этикете, принятом во дворцах королей. И помните, что перед употреблением в пищу яблока земляного, с него кожуру снять. И кому первому удастся трапезу закончить, надо ему крикнуть «Виват!». Да пусть кавалер не будет медведем, с полным ртом не кричит. Прожуёт, сначала. Соревнование происходит среди мальчиков.

Петр I: Вот, не всем пока нашим людям сподручно с вилками и ножами управляться, проще руками хватать пищу. Далеко нам пока что до европейцев в этикете. И ряд других всяких новшеств привить необходимо. Вот есть у меня мечта, дабы народу нашему было новое для его развития дано – чтоб газету научился читать. Эта газета в моё время – такое же новшество как теперь беспроводной интернет. И функция у них одна. Но чтобы газета эта правдивая была, а то иностранцы про нашу страну одну неправду в газете напишут. Вот посмотри, что в Лондоне пишут.

Меньшиков: Мин херц, изволь, не надо меня конфузить. Мне не только по -английски, мне и на нашем языке не прочесть – не обучен был в детстве.

Петр I: Хорошо, пускай фамилии прочитают, да кто из них быстрее посоревнуются. И все ошибочки пропечатанные отыщут. Там не меньше 6 ошибок. Кому быстрее это удастся сделать – тот и грамоте лучше обучен, ему и награда моя положена.

*Пятый конкурс. «Поправь ошибку».* Условия конкурса: задания выполняются в письменном виде, фамилиям нужно отыскать ошибки.

Царь хвалит ассамблею и сетует на отсутствие рассказов. Объявляется конкурс 6. «Поучительная история». Дети в своей команде заранее готовят несколько историй из эпохи царя Петра, а рассказывают по одной.

Царь: Хорошие рассказчики. Много мы узнали.

Меньшиков: А кто скажет из гостей ассамблеи какую игру любит государь наш Петр Алексеевич? Верно. Это шахматы. Игра эта для двоих. Однако на этот раз мы вас, наши гости, порадуем, и будут играть сразу четверо игроков. Приглашаю подойти к шахматной доске глав фамилий. Игра у нас такая. Каждая клетка на шахматной доске соотносится со своим вопросом. Вы поставите шахматную фигуру на любую клетку и можете взять ее при условии правильного ответа.

*Конкурс 7. «Шахматы».* Дается игровое поле с расчерченными на нем шестнадцатью каждой из них вопрос. Игрок может за подсказкой обратиться к своей команде. Три балла дают, когда ответил играющий, и два балла – когда использовал подсказку. На этом материале возможно провести и соревнование капитанов.

#### *4. Подведение итогов*

Царь: Какая интересная была ассамблея. Сколько диковенного нам показали. Я и не знал, Данилыч, что у меня столь много образованных людей. Нынче все в этом убедились. И все у них многое почерпнули, не зря на ассамблею пришли. Кто же у нас победил?

Царю подают бумагу с результатами. Царь их оглашает и вручает за три первых места - ордена Святого апостола Андрея Первозванного I степени, II степени, III степени. За четвертое место орден Святой великомученицы Екатерины. Но можно и другими способами наградить команды, например, ценными подарками, которые выбраны из предметов эпохи царя Петра, например, девочкам причёски виде кораблей (картинка прически с названием типа корабля), мальчикам – богатое оружие (так же картинка с названием оружия) и пр.

*5. Итоги рефлексии.* И в какой степени вы поняли его дела – нам покажут карточки, которые вы сейчас заполните. Карточка у каждого своя. (Итоги о полученных

знаниях учителю покажут ответы учеников в карточках (таблица 8).

Таблица 8 – Индивидуальная карточка самооценки полученных знаний по истории и познавательного интереса к истории на данном уроке. Урок 3 по теме «Роль правления Петра I в развитии России»

План урока на тему «Роль правления Петра I в развитии России»	Мало усвоил	Могу ответить по этому пункту	Могу объяснять этот пункт товарищам	Хочу побольше знать об этом пункте
Выдающиеся сподвижники Петра I				
Знаменательные даты и события правления Петра I				
Культурное наследие Петра I				

Итог конкурса подводится в таблице «Итоги» по плану занятия – выставляются заработанные группами баллы, которые соответствуют оценкам. Происходит награждение и выставляются отметки.

Анализ проведения уроков показал следующее. Дети с большим энтузиазмом готовили и участвовали в этих трёх опытных уроках. Они по их окончанию высказывали пожелание и в дальнейшем применять метод дидактической игры на уроках истории. На уроках в 7 классе нами

проводилась работа по формированию интереса к истории с применением метода дидактической игры, мы применяли её различные виды – конкурс, деловая игра, ролевая игра с элементами театрализации. Также на уроках нами применялись следующие средства.

1. Мультимедийные средства и презентации, которые позволяют лучше воспринять и запомнить материал урока. Мы применяли прослушивание музыки как усиление создания чувства погружения в эпоху, музыка была фоном, на котором разворачивалось действие ролевой игры. Демонстрировали изображения, которые не представлены в учебниках; была демонстрация карт и заданий для выполнения. Применялся набор слайдов, печатные изображения – портреты, памятники архитектуры, виды Петербурга, изображения видов кораблей и пр. Специально изготавливались макеты грамот – писем и указов того времени.

2. Использовалась работа с текстом учебника – ученики в самостоятельном режиме читали какой-то пункт, анализируя какую-то заданную им проблему, а так же нами объяснялся этот пункт. Цель – более эффективное усвоение материала урока.

3. Применение разных видов проблемных заданий и вопросов, интенсивно применяющихся в игре. Цель – активизация интеллекта, укрепление, повышение мотивации обучения. Таким образом, применённый нами метод дидактической игры и использованные средства, сделали уроки очень красочными. Они не только превратили уроки в насыщенные, разнообразные и интересные, но и уроки легко и быстро пролетали, не вызывая монотонности и как следствие этого – психического напряжения. Позитивный настрой учащихся на уроке нацелил их на плодотворную работу,

стимулировал их активность в интеллектуальной деятельности.

Анализ данных собранных по анкетам показал, что по анкете 1, изучающей уровень полученных знаний и познавательного интереса к истории у учеников на уроках в 7 классе методом самооценки, мы получили следующие данные. В экспериментальном классе после проведения уроков по их тематическому плану показатель по критерию «мало усвоил» равен 0% детей, то есть не было детей, которые бы мало усвоили материал урока. По критерию «Могу ответить по этому пункту» показатель равен 100% детей, то есть все учащиеся этого класса могут ответить данный материал урока. А так же были высокие показатели по критерию по «Могу объяснять этот пункт товарищам» в рамках 80%-88%. И был высокий показатель по критерию, отражающему познавательный интерес к истории на уроках – это «Хочу побольше знать об этом пункте» в рамках 76%-90%. Это показатели самооценки уровня знаний учащихся по обозначенным критериям (таблицы 9–11).

Таблица 9 – Средние данные по анкете 1  
в экспериментальном классе самооценки полученных  
знаний и познавательного интереса к истории на уроке № 1

План урока по теме «Россия в начале 18 века»	Мало усвоил	Могу ответить по этому пункту	Могу объяснять этот пункт товарищам	Хочу побольше знать об этом пункте
Время детства Петра I.	0	25	20	17
Ситуация двоецарстви	0	25	22	20

я.				
Царствование Петра на начальном этапе.	0	25	19	22
Войны на Азове.	0	25	21	18
Поездка Великого посольства.	0	25	19	19
Итоги в % учащихся	0%	100%	в среднем 20 человек, т.е. 80%	в среднем 19,2 человека, т.е. 76%

Таблица 10 – Средние данные по анкете 1 в экспериментальном классе самооценки полученных знаний и познавательного интереса к истории на уроке № 2

План урока по теме «Правление Петра I»	Мало усвоил	Могу ответить по этому пункту	Могу объяснить этот пункт товарищам	Хочу побольше знать об этом пункте
Строительство Петербурга	0	25	22	20
Реформы Петра I	0	25	19	22
Северная война	0	25	21	18
Полтавская битва	0	25	19	19

Итоги в % учащихся	0%	100%	в среднем 20,3человек, т.е. 81,3%	в среднем 19,7чел., т.е. 79%
--------------------	----	------	-----------------------------------	------------------------------

Таблица 11 – Средние данные по анкете 1 в экспериментальном классе самооценки полученных знаний и познавательного интереса к истории на уроке № 3

План урока на тему «Роль правления Петра I в развитии России»	Мало усвоил	Могу ответить по этому пункту	Могу объяснять этот пункт товарищам	Хочу побольше знать об этом пункте
Выдающиеся сподвижники Петра I	0	25	22	25
Знаменательные даты и события правления Петра I	0	25	20	22
Культурное наследие Петра I	0	25	24	24
Итоги в % учащихся	0%	100%	в среднем 22 чел, т.е. 88%	в среднем человека, т.е. 90%

В сравнительном плане в контрольном классе эти показатели самооценки уровня знаний по истории эпохи

Петра I были гораздо ниже. Приводим сводные данные в сравнительном плане в таблице 12.

Из данных таблицы очевидно, если в экспериментальном классе все учащиеся усвоили этот материал истории и могут ответить, то в контрольном классе готовы ответить только 50% учащихся и 50% оценили свои знания как мало усвоенные.

Таблица 12 – Сводные средние данные по анкете 1 в экспериментальном и контрольном классах

Критерии / Классы	Мало усвоил	Могу ответить по этому пункту	Могу объяснять этот пункт товарищам	Хочу побольше знать об этом пункте
Экспериментальный класс	0%	100%	84%	83%
Контрольный класс	50%	50%	35%	25%

Если в экспериментальном классе в среднем по всем трём урокам 84% учеников готовы объяснить этот материал своим товарищам, то в контрольном классе таких соответственно 35%, что в 2,4 раза ниже. Особенно интересен показатель критерия «Хочу побольше знать об этом пункте», то есть критерия показателя повышения познавательного интереса на уроках истории: в экспериментальном классе показатель составляет 83%, а в контрольном 25%, что в 3,3 раза ниже.

По анкете № 2, изучающей уровень познавательного интереса у учеников на уроках истории России в 7 классе в экспериментальном классе до проведения формирующей опытно-практической работы получены следующие данные.

Таким образом, уровень познавательного интереса на уроках истории в данном экспериментальном классе снижен

значительно. Так, 42% учащихся не очень нравится изучать предмет «История», совсем не нравится 29% (это треть учащихся класса) и только одной четвёртой учащихся класса (25%) нравится этот учебный предмет.

Таблица 13 – Средние данные показателя познавательного интереса на уроках истории в экспериментальном классе до формирующей опытно-практической работы (в %)

Вопрос	Ответы				Итоги ответа
	Да	нет	Не очень	Не знаю	
1. Нравится тебе изучать предмет «История»?	25%	29%	42%	4%	Не очень 42%
2. Тема эпохи Петра I тебя интересует?	29%	25%	38%	8%	Не очень 38%
3. О чем тебе хотелось узнать больше из эпохи Петра?	Что новое он принес в страну 29% Не знаю 70%				Не знаю 70%
4. Какие источники ты используешь, готовясь к уроку по истории I?	Интернет 8% Учебник 92%				Учебник 92%
5. Какие книги по истории ты прочёл по эпохе Петра I?	Никаких книг не читал 100%				Никаких 100%

6. Какие вопросы ты бы хотел задать по эпохе Петра I?	Есть вопросы 25% Нет вопросов 75%	Нет вопросов 75%
7. Ты хотел бы сделать доклад (несколько) по эпохе Петра I?	Хочу сделать 1 доклад 8% Не хочу делать доклад 92%	Не хочу 92%

Изучение эпохи Петра I не очень интересует 38%, и совсем не интересует 25%, а интересует только 29%. На вопрос «О чем тебе хотелось узнать побольше из эпохи Петра I?» не знают что ответить 70%. Только учебником пользуются практически 92% учеников при изучении истории и больше никакими источниками. Никаких книг не читали по истории эпохи Петра I 100% учеников. Никаких вопросов задать по эпохе Петра I не хотели бы 75% учащихся. Никаких докладов или доклада по эпохе Петра I делать не хотят 92% учеников.

В сравнительном плане мы привели данные по анкете № 2 в контрольном классе, полученных в первом замере в тот же день, что и у учащихся экспериментального класса (см. таблицу 14).

При сравнении данных в контрольном и экспериментальном классе в первом замере мы видим, что они незначительно расходятся. Следовательно, исходные данные уровня познавательного интереса к истории на уроках в экспериментальном и контрольном классах, практически одинаковые – показатель интереса значительно снижен.

Таблица 14 – Средние данные показателя познавательного интереса на уроках истории в контрольном классе в первом замеры (в %)

Вопрос	Ответы				Итоги ответа
	Да	нет	Не очень	Не знаю	
1. Нравится тебе изучать предмет «История»?	29%	25%	42%	4%	Не очень 42%
2. Тема эпохи Петра I тебя интересует?	25%	29%	38%	8%	Не очень 38%
3. О чем тебе хотелось узнать побольше из эпохи Петра I?	Что новое он принес в страну 29% Не знаю 70%				Не знаю 70%
4. Какие источники ты используешь, готовясь к уроку по истории?	Интернет 12% Учебник 88%				Учебник 88%
5. Какие книги по истории ты прочёл по эпохе Петра I?	Никаких книг не читал 100%				Никаких 100%
6. Какие вопросы ты бы хотел задать по эпохе Петра I?	Есть вопросы 30% Нет вопросов 70%				Нет вопросов 70%

7. Ты хотел бы сделать доклад (несколько) по эпохе Петра I?	Хочу сделать 1 доклад 8% Не хочу делать доклад 92%	Не хочу 92%
---	---	-------------

Далее приведём средние данные показателя познавательного интереса на уроках истории в экспериментальном классе до и после формирующей опытно-практической работы (таблица 15).

Таблица 15 – Средние данные показателя познавательного интереса на уроках истории в экспериментальном классе до и после формирующей опытно-практической работы (в %)

Вопрос	До формирующего эксперимента	После формирующего эксперимента
	1. Нравится тебе изучать предмет «История»?	Не очень 42% Нравится 25%
2. Тема эпохи Петра I тебя интересует?	Не очень 38% Интересует 29%	Не очень 8% Интересует 92%
3. О чем тебе хотелось узнать побольше из эпохи Петра I?	Не знаю 70%	Не знаю 8%

4. Какие источники ты используешь, готовясь к уроку?	Интернет 8% Учебник 92%	Интернет 92% Учебник 92% Книги 45%
5. Какие книги по истории эпохи Петра I ты прочёл?	Никаких 100%	Никаких 35%
6. Какие вопросы ты бы хотел задать по эпохе Петра I?	Нет вопросов 75%	Нет вопросов 8%
7. Ты хотел бы сделать доклад (несколько) по эпохе Петра I?	Не хочу 92%	Не хочу 8%

При сравнении данных уровня познавательного интереса на уроках истории в экспериментальном классе до и после формирующей опытно-практической работы показало резкий его рост в условиях применения метода дидактической игры.

Так, если до формирующей опытно-практической работы не очень нравилось изучать предмет «История» 42% учащихся и нравилось только 25%, то после её проведения стало нравиться 75% и не очень нравится 25%. Мы видим, что процент учащихся, которым стало нравиться изучать историю в школе, увеличился в 3 раза.

Если до формирующей опытно-практической работы не интересовала эпоха Петра I 29% учеников, то после проведения уроков с дидактическими играми стала интересоваться 92%. Учащиеся стали в подавляющем своём большинстве знать, о чем бы им хотелось узнать побольше из эпохи Петра I, а до изучения нетрадиционным методом

наоборот подавляющее большинство (70%) детей не знали 70%, о чём бы они хотели узнать побольше.

Если до формирующей опытно-практической работы источником подготовки к уроку был учебник у 92% и у 8% был ещё и второй источник интернет, то после проведения эксперимента стали использовать ещё и интернет кроме учебника 92% учеников, и стали использовать 45% детей ещё и третий источник – книги.

Если до формирующей опытно-практической работы никаких книг 100% учащихся не читали по истории эпохи Петра I, то после его проведения это число снизилось вдвое, и только 35% ничего не прочли.

Если до формирующей опытно-практической работы никаких вопросов 75% детей не хотели задавать вопросов по эпохе Петра I, то после эксперимента их число уменьшилось значительно (8%).

Если до формирующей опытно-практической работы доклад по эпохе Петра I не хотели бы сделать 92%, то после его проведения только 8%.

Данные второго замера познавательного интереса в контрольной группе остались на прежнем уровне.

Итак, познавательный интерес к истории на уроках в экспериментальной группе резко возрос у подавляющего числа учащихся 7 класса после проведения формирующей опытно-практической работы по составленным нами конспектам трёх уроков с применением метода дидактической игры. Особенно важны такие его значительные критерии как желание знать об этом больше (анкета № 1 критерий «Хочу побольше знать об этом»), количество задаваемых вопросов и количество желающих учеников сделать доклад по теме урока (анкета № 2). Однако, мы понимаем, что этот положительный эффект как и все подобные эффекты в подобных условиях может быть

нестойким. Поэтому его надо укреплять и поддерживать в дальнейшем.

Таким образом, можно сделать следующие *общие выводы*.

1. Анализ проведения уроков показал, что дети с большим энтузиазмом готовили и участвовали в этих трёх экспериментальных уроках. Они по их окончанию высказывали пожелание и в дальнейшем применять метод дидактической игры на уроках истории. На уроках в 7 классе нами проводилась работа по формированию интереса к истории с применением метода дидактической игры, нами применялись средства – мультимедийные, презентация, работа с текстом учебника, проблемных заданий и вопросов.

2. Мониторинг по анкете № 1, изучающей знания и познавательный интерес по истории методом самооценки, показал, что если в экспериментальном классе все учащиеся усвоили материал истории и могут ответить, то в контрольном классе готовы ответить только 50% учащихся, и 50% оценили свои знания как мало усвоенные. Если в экспериментальном классе 84% учеников готовы объяснить этот материал своим товарищам, то в контрольном классе таких в 2,4 раза меньше. Показатель критерия познавательного интереса на уроках истории «Хочу побольше знать об этом пункте» в экспериментальном классе составляет 83%, он в 3,3 раза ниже.

3. В сравнительном плане мы получили исходные данные по анкете № 2 в контрольном классе и в экспериментальном классе. Они оказались одинаково низкими в обоих классах.

4. Данные второго замера познавательного интереса в контрольной группе остались на прежнем уровне. А в экспериментальной группе произошли значительные

перемены. Если до формирующей опытно-практической работы нравилось изучать историю только 25%, то после её проведения стало нравиться 75% (увеличился в 3 раза). 29% учеников не интересовала эпоха Петра I, а после проведения уроков с дидактическими играми, 92% стала интересоваться. Учащиеся стали в подавляющем своём большинстве знать, о чем бы хотели поинтересоваться в эпохе Петра I, а до проведения формирующей опытно-практической работы данные были практически зеркальные - 70% детей не знали. Если до формирующей опытно-практической работы источником подготовки к уроку был учебник у 92% и у 8% был ещё и второй источник интернет, то после проведения формирующей опытно-практической работы стали использовать ещё и интернет, кроме учебника 92% учеников, и стали использовать 45% детей ещё и третий источник – книги. Если до формирующей опытно-практической работы никаких книг 100% учащихся не читали по истории эпохи Петра I, то после его проведения это число снизилось втрое, и только 35% ничего не прочли. Если до формирующей опытно-практической работы никаких вопросов 75% детей не хотели задавать вопросов по эпохе Петра I, то после формирующей опытно-практической работы их число уменьшилось значительно (8%). Если до формирующей опытно-практической работы доклад по эпохе Петра I не хотели бы сделать 92%, то после его проведения только 8%.

5. Мы понимаем, что этот положительный эффект как и все подобные эффекты в подобных условиях может быть нестойким. Поэтому его надо укреплять и поддерживать в дальнейшем.

## Литература

1. Баханов К. А. Театрализованные игры на уроках // Преподавание истории в школе. 1990. № 4. С. 45–49.
2. Батюта М. Б. Возрастная психология: учеб. пособие. М.: Логос, 2011. 306 с.
3. Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика: Учебник для вузов Стандарт третьего поколения. СПб.: Питер, 2013. 624 с.
4. Ермолова В. С. Современное образование как необходимый вектор развития человеческого потенциала // Конструктивные педагогические заметки. 2019. Т. 1. № 7 (11) С. 22–29.
5. Лернер И. Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. М.: Наука, 2012. 146 с.
6. Миронова А. А. Развитие творческих способностей учащихся на уроках истории, обществознания и во внеурочное время // Конструктивные педагогические заметки. 2018. Т. 1. № 6 (9) с. 108–123.
7. Познавательные процессы и способности в обучении / Под ред. В. Д. Шадрикова. М.: Наука, 2013. 220 с.
8. Шаповал В. В. Задания, мотивирующие познавательную деятельность // Преподавание истории и обществознания. 2016. № 3. С. 24–30.
9. Шаталова Н. П. Образовательная среда: конструктивный подход // Конструктивные педагогические заметки. 2017. Т. 3. № 5 (8). С. 28–37.

УДК 513  
Ш492

**О. М. Шерехова,**  
*кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры  
иностранных языков гуманитарных направлений,  
институт иностранных языков Петрозаводский  
государственный университет, Петрозаводск, Россия*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДРАМА-ТЕХНОЛОГИЙ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ СО СТАРШЕКЛАССНИКАМИ**

В последние годы образовательный процесс ориентирован на воспитание подлинно субъективной креативной личности, готовой к творческому сотрудничеству с партнерами в различных сферах деятельности. Использование нетрадиционных методов и форм взаимодействия с детьми способствует формированию их мотивации к обучению, созданию доброжелательной атмосферы в коллективе, повышению интереса к познавательной деятельности. На протяжении многих лет игра остается одним из самых эффективных воспитательных средств воздействия на ребенка. Педагоги активно используют игровые технологии в процессе обучения школьников младшего и среднего возраста, но по мере взросления ребенка игра утрачивает свои воспитательную, обучающую и развивающую функции, поскольку она практически исключается из содержания дисциплин. В статье описываются психолого-педагогические основания использования драматической деятельности и драма-технологий во взаимодействии со старшеклассниками. Автор приходит к выводу, что драматическая деятельность может быть одной из эффективных форм организации обучения

старшекласников, которая способствует созданию благоприятного психологического климата на уроке, повышает ценностное отношение к познавательной деятельности, формирует мотивацию, развивает воображение и стимулирует творческую активность обучающихся.

Ключевые слова: драматическая деятельность, драма-технологии, мотивация, креативная позиция, творческая активность.

Признание ребенка основным субъектом процесса обучения, его главной действующей фигурой составляет суть лично-ориентированной педагогики. Приоритетное внимание уделяется личности ученика, его уникальности и неповторимой индивидуальности. В рамках данного подхода педагог не планирует единый для всех путь развития, а стремится оказать содействие и помощь каждому ребенку в достижении академических успехов, реализации его индивидуальных способностей, развитии творческого потенциала и формировании креативной позиции.

Немаловажное внимание уделяется повышению мотивации обучающихся. Если в начальной школе дети в целом мотивированы и охотно включаются в любые предлагаемые виды деятельности, то по мере взросления они все меньше проявляют инициативу и активность. С целью повышения мотивации старшекласников педагогу необходимо так организовать образовательный процесс в школе, чтобы он стал лично-значимым для каждого ученика. Существуют различные способы повышения мотивации обучающихся к изучению школьных предметов. По мнению многих зарубежных и отечественных исследователей в области педагогики, обучающиеся

должны осознавать способы практического применения изучаемого материала в реальной жизни, иметь возможность осуществлять самоконтроль над деятельностью, задачи которой должны быть сложными, но выполнимыми [10]. Содержание любой дисциплины должно вызывать интерес обучающихся и их желание получить определенные знания, умения и навыки. Кроме того, учебный процесс не может осуществляться без грамотно выстроенного коммуникационного взаимодействия, как между учителем и учеником, так и между самими обучающимися.

Использование драматической деятельности, которая тесно связана с игрой, в процессе обучения позволяет, с одной стороны, повышать интерес и развивать мотивацию к обучению, с другой стороны, выстраивать дружеские взаимоотношения в коллективе, продуктивное сотрудничество, в ходе которого педагогу предоставляется возможность познавать внутренний мир ребенка, его настроение, эмоциональное состояние. Каждый ученик приходит в класс со своей жизнью, своими эмоциями. Педагог должен не только суметь раскрыть внутренний потенциал ребенка, но и попытаться максимально использовать его для развития определенных умений и навыков у учащихся при обучении своему предмету.

Выдающиеся педагоги различных эпох (Я. А. Коменский, Дж. Дьюи, П. Ф. Каптерев, К. Д. Ушинский, А. Н. Леонтьев и др.) осознавали и аргументировали целесообразность использования драматического искусства в процессе обучения. По их мнению, игры и драматизация способствуют «развитию свежести ума» [7, с. 69], его «остроты» «более мощно, нежели какими бы то ни было наставлениями или всей силой дисциплины» [7, с. 71]. Будучи убежденными в целесообразности включения драматизации в обучение

любым предметам, педагоги прошлых столетий описывали возможности активизации познавательной деятельности обучающихся посредством ее использования. Так, при обучении математике «изображение в лицах...служит лучшим разъяснением, потому что главное затруднение не в операциях над числами, а в непонимании самой ситуации, которая разрешается этими числами» [5, с. 72], «история в драмах полнее реализует прошлое, помогает детям не только понять, но и почувствовать это прошлое» [5, с. 74].

«И в рисовании, когда изображаются действия, позы, сцены движения – предварительная драматизация очень помогает. При передаче на бумаге положения, жеста, позы – нередко лучшие рисунки бывают у детей, побывавших в такой позе, проделавших то или иное движение» [5, с. 72].

Кроме того, заучивание в одиночку, по книге лишено всех моментов взаимного общения. «Ученик, заучивая известные факты и слова, не учится еще действовать сообща с другими, регулировать и располагать свои действия и мысли так, чтобы и другие могли проявить себя в общем переживании» [8, с. 88].

Драматизация близка ребенку, так как она содержит в себе элементы самых различных видов творчества. Драматическая деятельность дает возможность учащимся актуализировать свои личностные качества, творческие способности в процессе обучения, позволяет использовать не только вербальные, но и не вербальные средства общения, а также способы и приемы актерского мастерства. Речь идет об имитации или подражательной деятельности, переходящей со временем в самостоятельную; импровизации, которая является необходимым условием для создания модели естественного общения; перевоплощения, позволяющем ученику принимать на себя

разнообразные роли и, наконец, переживании, формирующем чувства эмпатии и сострадания.

Таким образом, интеграция драматической деятельности в содержание той или иной дисциплины позволяет использовать все приемы и способы актерского мастерства применительно к процессу обучения. Драма предоставляет материал для самых разнообразных видов детского творчества. Дети сочиняют, воображают, импровизируют роли, инсценируют собственные диалоги или готовые пьесы. Драма-технологии – это те же способы и приемы, которые актеры используют в театре: поиск, импровизация, имитация, только в данном случае все направлено не на зрителя, а на благо обучающихся.

Развитие у ребенка потребности в познании играет важную роль в формировании личности. Для повышения ценностного отношения к познавательной деятельности содержание той или иной дисциплины должно быть лично-значимым для ребенка, необходимым для применения в реальной жизни. Использование драматической деятельности является одним из способов повышения познавательной активности учащихся. Выполняя драматические упражнения, каждый участник путем проб и ошибок сам находит решения, приобретает собственный опыт, который становится ценностным, потому что весь изучаемый материал пропускается через себя. Благодаря этому учащийся становится не пассивным слушателем на уроке, а активным его участником. Эффективность использования драматической деятельности заключается также в том, что она может изменить отношение человека к себе и к окружающему миру, изменить социальный статус и сформировать гуманные взаимоотношения в коллективе. Играя, ребенок может переосмысливать общечеловеческие ценности, приобретать навыки участия в дискуссии, учиться общаться

со сверстниками, находить выход из создавшейся ситуации, и, наконец, выполняя драматические упражнения, учащиеся получают уникальную возможность для самовыражения и саморазвития.

Педагоги активно используют игру в процессе обучения школьников младшего и среднего возраста. Игра для детей сопряжена с удовольствием, развлечением, радостью и всегда сопровождается эмоциональным подъемом. Дети легко принимают правила игры и могут сохранять игровое отношение к разным видам деятельности на протяжении долгого времени.

Для педагога игра не только выполняет функцию развлечения, но и является способом вовлечения учащихся в творческую деятельность, которая способствует стимулированию их активности. Однако по мере взросления участников процесса обучения игра теряет свою актуальность. На старшем этапе обучения игра перестает выполнять обучающую, развивающую и воспитательную функции, поскольку она практически исключается из содержания дисциплин. Педагоги не учитывают неоспоримый факт, что игра является источником развития воображения, которое «находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия прежнего опыта человека» [3, с. 10].

Иначе говоря, по мере взросления ребенок приобретает все больше и больше опыта, тем самым обогащая новым материалом свое воображение, которое является основой любой творческой деятельности. Принимая во внимание факт необходимости становления творческой самостоятельности обучающегося, принципиально важным становится создание условий для развития его воображения, оригинальности, нестандартности мышления, которые определяют установку

на творчество в процессе всей жизнедеятельности субъекта и способствуют формированию его креативной позиции.

Таким образом, использование драматических игр на уроке способствует развитию воображения ребенка в любом возрасте и, соответственно, его творческой самостоятельности. Более того, в процессе игры, которая относится к косвенным методам воздействия, ребенок перестает быть объектом деятельности, а становится ее субъектом, приобретая субъектные качества.

Дети в возрасте 15 – 18 лет вступают в период особых противоречий. Это время активного познания себя и окружающего мира. В этом возрасте они задумываются о своем положении в обществе и поэтому нередко примеряют на себя те или иные роли. В ранней юности человек пытается утвердиться как личность в семье, школьном коллективе, среди друзей, переосмысливает ценности. В этом возрасте происходит формирование мировоззрения, становление жизненных принципов и установок. Вовлечение старшекласников в драматическую деятельность помогает педагогу раскрыть их индивидуальные творческие способности и возможности, склонности и интересы, а также сформировать гуманное отношение к людям и окружающему миру.

Педагогу, который творчески относится к своему делу, не составит никакого труда вовлечь старшекласников в игру или драматическую деятельность, но, безусловно, нужно учитывать, что характер игр, используемых в этом возрасте, другой. Учащихся старших классов привлекает деятельность, в которой доминирует коммуникативное взаимодействие, речевая активность: беседы, споры, обсуждения. А «театр, как отмечал В. А. Артемов, позволяет в известной степени раскрыть социально-психологические закономерности актуализации речевых

поступков, условия их осуществления. Театр в данном случае может рассматриваться как своеобразная лаборатория, в которой создаются речевые поступки» [1, с. 64].

Драматическая деятельность в процессе обучения инициирует речевые поступки, благодаря необычной форме преподнесения материала, его содержанию, элементу новизны, характерной для нее эмоциональности и нетривиальности. Участие старшеклассников в игровых ситуациях, в основе которых находится игровое моделирование, предоставляет им возможность проанализировать проблему, попытаться найти ее решение в максимально приближенных к жизни условиях, что позволяет активизировать коммуникативное взаимодействие между всеми субъектами процесса обучения. Совместное сотрудничество, поиск и принятие коллективных решений, естественная атмосфера и доброжелательность способствуют становлению межсубъектных отношений между участниками. В процессе разрешения поставленных задач развиваются умения убеждать собеседника, аргументировать свою точку зрения, приводить доказательства.

Как уже отмечалось выше, использование драматической деятельности активизирует познавательную деятельность и развивает критическое мышление. Психологические исследования доказывают, что активность познавательной деятельности обусловлена эмоциональными переживаниями. Эмоции как дополнительный механизм активизируют и мобилизуют высшую нервную деятельность. «Биологическая роль эмоций состоит в том, что на их фоне высшая нервная деятельность приобретает оптимальный уровень активности, при которой легче извлекаются из памяти и формируются новые временные связи» [2, с. 115].

В процессе драматизации происходит более глубокое осознание и восприятие пройденного материала. Используя драматическую деятельность, педагог вносит в урок элементы новизны, необычности, неожиданности, несоответствия прежним представлениям. Это в свою очередь обостряет эмоционально – мыслительные процессы, которые активизируют познавательную деятельность, повышают мотивацию к обучению, заставляют пристально всматриваться в предмет, наблюдать, догадываться, вспоминать, сравнивать и делать выводы.

Взаимоотношения со сверстниками и взрослыми играют важную роль в жизни юношей и девушек. Этот возраст характеризуется большим разнообразием в общении и, в то же время, избирательной направленностью на значимых одноклассников и уважаемых взрослых. Старшеклассники ценят умных людей, способных принимать решения, быстро ориентироваться в ситуации, обладающих чувством юмора.

Особенности этого возраста требуют от педагога более внимательного отношения к детям, к их проблемам и переживаниям. Мы видим целесообразность использования драматической деятельности на данном этапе, так как она максимально приближена к жизненным ситуациям, в основе которых находятся межличностные отношения. «Содержанием развернутой, развитой формы ролевой игры являются не предмет и его употребление или изменение человеком, а отношения между людьми, осуществляемые через действия с предметами; не человек – предмет, а человек – человек» [4, с. 31].

Организуя драматическую деятельность и вовлекая в нее обучающихся, мы создаем новую действительность, в основе которой лежат возможные реальные факты, события, а также человеческие отношения. Поскольку

в реальной жизни человеческие взаимоотношения разнообразны и непредсказуемы, как и сама деятельность, то педагогу целесообразно использовать различные сюжеты близкие к ней.

Драматическая деятельность в процессе обучения может принимать различные формы:

1) Драматические упражнения. Эти упражнения могут быть использованы в разное время на любом уроке. Они подразделяются на вербальные и невербальные и могут быть направлены на развитие наблюдательности, памяти, внимания, воображения, а также на установление контакта с партнерами и развитие доверия к ним.

В ходе выполнения драматических упражнений обучающиеся учатся выражать и контролировать свои эмоции, находить выходы в различных ситуациях и интерпретировать их, познавать правила поведения в обществе и основы успешного взаимодействия с людьми.

2) Игры-драматизации, в основе которых, как правило, лежит игровое моделирование. Эти игры включают в себя двигательную активность, использование пространства в аудитории, коммуникацию с партнерами и даже физический контакт. Игры-драматизации можно разделить на игры-имитации, игры-перевоплощения, игры-импровизации. Игры-имитации и игры-перевоплощения предполагают определенную модель, готовый сценарий, согласно которому действия представляют собой репродуктивную деятельность, но способствуют подготовке обучающихся к самостоятельной.

Игры-импровизации имеют в своей основе определенный сюжет, вокруг которого разворачиваются события, но не согласно какому-либо сценарию, а в виде импровизации. В импровизационной игре учащиеся находятся «в наивысшей степени концентрации, так как необходимо отслеживать весь происходящий процесс и

самому активно принимать в нем участие» [9, с. 127]. В процессе такой игры у обучающихся формируются умения действовать и выступать в публичной обстановке, они учатся выстраивать логику предстоящего общения, управлять инициативой, преодолевать свои стереотипы, образно передавать информацию и др.

3) Театрализации, или постановка перед аудиторией определенного отрывка произведения или целой пьесы. Любая театрализация подразумевает совместную подготовительную работу над спектаклем, которая включает в себя выбор пьесы, распределение ролей, репетиции, подготовка костюмов и декораций, собственно выступление.

Как правило, театрализованные постановки являются формой внеучебной деятельности, но благодаря необходимости взаимодействия в процессе подготовки пьесы обучающиеся учатся сотрудничать, решать совместные проблемы, правильно расценивать свои силы, раскрывать творческие возможности друг друга.

Использование драма-технологий в процессе обучения способствует созданию благоприятной и комфортной психологической обстановки, доброжелательной атмосферы для общения. Участие в драматической деятельности способствует формированию коллектива, в котором преодолеваются барьеры, ломаются стереотипы, преодолевается замкнутость и неуверенность в себе. Тщательный подбор упражнений и заданий, обдуманное распределение ролей, совместное сотрудничество может оказать влияние на реальные взаимоотношения в группе.

В процессе игры каждый ученик может высказаться, выразить свою точку зрения, проявить свои творческие способности и выразить свои чувства и эмоции. Старшеклассников привлекают игры-демонстрации перед

окружающими, игры, в которых присутствуют зрители, так как в этом случае игра является для них формой самоутверждения. Кроме того, «игра – уникальное средство саморазвития, благодаря ей обучение переходит в самообучение» [6, с. 63].

Таким образом, драматизация может быть одной из эффективных форм организации обучения старшеклассников, которая способствует созданию благоприятного психологического климата на уроке, повышает ценностное отношение к познавательной деятельности, формирует мотивацию, развивает воображение и стимулирует творческую активность учащихся. Использование драма-технологий позволяет педагогу раскрывать духовные качества и индивидуальные способности ребенка и направлять их развитие в нужное русло.

### Литература

1. Абульханова-Славская К. А. О субъекте психической деятельности М.: Наука, 1973. 288 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 301 с.
3. Алянский Ю. Л. Азбука театра. М.: Современник, 1998. 238 с.
4. Андреев В. И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития. Казань, 2000. 608 с.
5. Дьюи Д., Дьюи Э. Школы будущего. Берлин, 1922. 179 с.
6. Избицкая О. В. Игра как главный фактор в формировании математического мышления обучающихся. Конструктивные педагогические заметки. 2018. [Электронный ресурс] № 6 (9), Том 1. <https://elibrary.ru/item.asp?id=32635071> С. 62-69 (дата обращения 1. 03. 2020)

7. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / Под ред. А. И. Пискунова. М.: Педагогика, 1982. 656 с.
8. Липаева О. М (Шерехова О. М.). Становление межсубъектной творческой деятельности в образовательном процессе вуза на основе использования драматических игр: дис. ... канд. пед. наук. Петрозаводск, 2008. 219 с.
9. Нельзина Е. Н., Панина Е. Ю., Луговцева Е. М. Драматическая и театральная педагогика на уроках иностранного языка. Вестник ПГГПУ. 2016. [Электронный ресурс] №1. <https://cyberleninka.ru/article/n/dramaticheskaya-i-teatralnaya-pedagogika-na-urokah-inostrannogo-yazyka/viewer> С. 125-130 (дата обращения 01.03.2020)
10. Ramli S., Ekawati D. One For All: Enhancing Literacies Through A Drama Project. Universitas Negeri Jakarta, 2010. [Электронный ресурс] [https://www.academia.edu/34091512/One\\_For\\_All\\_Enhancing\\_Literacies\\_Through\\_A\\_Drama\\_Project](https://www.academia.edu/34091512/One_For_All_Enhancing_Literacies_Through_A_Drama_Project) (дата обращения 01.03.2020)

**УДК375.5**

**Р521**

**В. Г. Петровская,**  
*кандидат психологических наук, доцент кафедры  
психологии и педагогики, Новосибирский  
государственный педагогический университет  
(Куйбышевский филиал), Куйбышев, Россия*

## **БУМАГОПЛАСТИКА И РАЗВИТИЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА**

В статье описывается понятие «мелкая моторика», рассматриваются особенности развития психических процессов и состояний в младшем школьном возрасте,

изучается развитие психики средствами бумагопластики, которая представляет собой разновидность продуктивной творческой деятельности. Указана роль мелкой моторики в психическом развитии ребенка младшего школьного возраста. Представлены актуальность данной темы, теоретико-методологические основы, методы и методики проведенного исследования. Дана общая характеристика эксперимента, состоящего из трех этапов и направленного на выявление влияния занятий бумагопластикой на развитие мелкой моторики пальцев рук, произвольного внимания, способности дошкольника ориентироваться на образец, базовых математических способностей, зрительно- и сенсорно-моторной координации, познавательной активности детей младшего школьного возраста. Дана характеристика программы занятий с детьми младшего школьного возраста и результаты наблюдения за их работой. Описаны цель, основные блоки, предполагаемый конечный результат и структура занятий. Особое внимание уделено формированию психологического климата и системе взаимопомощи детей. Проанализированы и проинтерпретированы результаты, полученные на констатирующем и контрольном этапах эксперимента. При этом основное содержание исследования составляет анализ результатов, полученных при помощи математико-статистического расчета.

Ключевые слова: бумагопластика, зрительно-моторная координация, игра, координация движений, мелкая (тонкая) моторика пальцев рук.

Бумагопластику можно считать видом конструктивного творчества, которое способствует развитию как простых психических процессов (ощущение), так и сложных (восприятия, памяти, мышления). Осуществляя

эту практическую продуктивную деятельности, ребенок лучше понимает понятия «объем» и «плоскость», разбирается в пространственных отношениях в окружающем, учится соотносить часть и целое. Кроме развития внимания, усидчивости, усердия, аккуратности, сотрудничества, работа с бумагой совершенствует мелкую моторику пальцев рук, что в свою очередь, оказывает действие на звукопроизношение.

В основе исследования находится теория Л. С. Выготского, а именно его периодизация психического развития; положения отечественной психологии, в соответствии с которыми развитие мелкой моторики происходит в рамках педагогически организованного взаимодействия ребенка с предметами окружающей среды и подчиняется законам развития высших психических функций (Н. А. Бернштейн, Л. А. Венгер, А. В. Запорожец); исследования мелкой моторики в структуре функций высшей нервной деятельности (Л. С. Выготский, Л. А. Безбородова, А. И. Гребнев, М. О. Гуревич и др.); исследования влияния детского прикладного творчества на мелкую моторику (Г. Н. Давыдов, Л. Ф. Климанова, Г. Н. Авралева и др.).

Не смотря на достаточную изученность проблемы психического развития ребенка, все-таки возникают многие проблемы, значение которых повысилось в последнее время в связи с активным освоением детьми младшего школьного возраста электронных гаджетов и информатизацией общества. На сегодняшний день вопрос благоприятности влияния активного освоения электронных устройств на развитие мелкой моторики до сих пор остается открытым. В данной статье мы будем опираться на мнение В. П. Дудьева, который пишет, что мелкая моторика – это совокупность возможностей выполнения сложно дифференцированных движений пальцев, которые

предопределяет эффективность навыков самообслуживания и многочисленных операций (учебных, трудовых и пр.) [6].

Развитие мелкой моторики в младшем школьном возрасте имеет специфику:

- 1) развитие механизмов, необходимых для освоения письма;
- 2) накопление двигательного опыта и формирование навыков ручной работы;
- 3) активный процесс совершенствования функций выносливости мышц, ориентации в пространстве, координации «глаз-рука».

В развитии мелкой моторики существенную роль может сыграть работа с бумагой. Н. Г. Пищикова приравнивает бумагопластику к художественному искусству, считая ее видом художественно-творческого моделирования объемных композиций на плоскости и создания на основе моделей трехмерных бумажных скульптур [10]. Нельзя считать, что работа с бумажными моделями только развивает моторику рук, совершенствуются и психические (познавательные) процессы: память, внимание, мышление, развиваются творческие способности, дети овладевают знаниями, умениями в отношении труда, проведения досуга, а также они учатся изготавливать уникальные подарки своим близким.

Таким образом, анализ исследований позволяет сделать следующий вывод: систематические занятия бумагопластикой могут содействовать развитию мелкой моторики пальцев рук, произвольного внимания, способности дошкольника ориентироваться на образец, базовых математических способностей, зрительно-моторной и сенсорно-моторной координации, познавательной активности детей младшего школьного возраста.

Для проверки данного положения проведено экспериментальное исследование, в котором приняли участие обучающиеся 1-4 класса. Эксперимент состоял из 3 этапов.

1. На первом (констатирующем) этапе были подобраны методики исследования, проведено первичное обследование с их помощью, обработаны и проанализированы полученные эмпирические данные. Для психодиагностики использовались методики:

– тест «Домик» (автор: Н. И. Гуткина) позволил определить умение испытуемых ориентироваться на образец и копировать его, а также выявить особенности развития произвольности внимания, сенсомоторной координации и тонкой моторики руки;

– тест Д. Векслера проведен с целью диагностики интеллектуальной сферы испытуемых;

– методика «Познавательная активность младшего школьника» (автор: А. А. Горчинская) использована для оценки степени развития познавательной активности респондентов.

2. На втором (формирующем) этапе эксперимента на основе анализа полученных данных в ходе диагностического обследования младших школьников, разработана и реализована среднесрочная программа развитию мелкой моторики средствами бумагопластики.

3. На третьем (контрольном) этапе проведена вторичная диагностика с использованием тех же методик, что и на констатирующем этапе.

Для выявления эффективности программы и определить, существуют ли различия между показателями испытуемых, полученные во время первичной и повторной диагностики, применен t-критерий Стьюдента, который направлен на оценку различий средних величин двух зависимых выборок. Проведенное диагностическое

исследование на констатирующем этапе эксперимента позволило прийти к следующим результатам. Для удобства анализа полученных данных мы представили их на рисунках 1-3. По тесту «Домик» Н. И. Гуткиной, 20% испытуемых (3 человека) обладают низким уровнем мелкой моторики 60% (9 человек) – средним и 20% (3 человека) – высоким (рисунок 1).

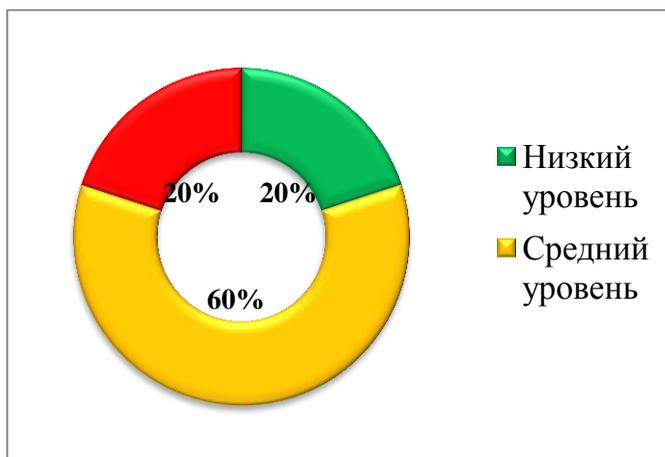


Рисунок 1 – Результаты испытуемых по методике «Домик» Н. И. Гуткиной

На основе анализа полученных данных по тесту Д. Векслера констатированы следующие факты: 53% испытуемых (8 человек) обладают показателями интеллекта свыше 105 по тесту Д. Векслера, 33% (5 человек) – от 96 до 105 и лишь 13% (2 человека) – 95 и ниже (рисунок 2).

По методике «Познавательная активность младшего школьника» А. А. Горчинской констатированы следующие факты: 33% испытуемых (5 человек) обладают высоким уровнем познавательной активности, 6% (1 человек) – средним и 13% (2 человека) – низким (рисунок 3).

На формирующем этапе экспериментального исследования была разработана программа «Золушка», предназначенная для развития мелкой моторики средствами бумагопластики.

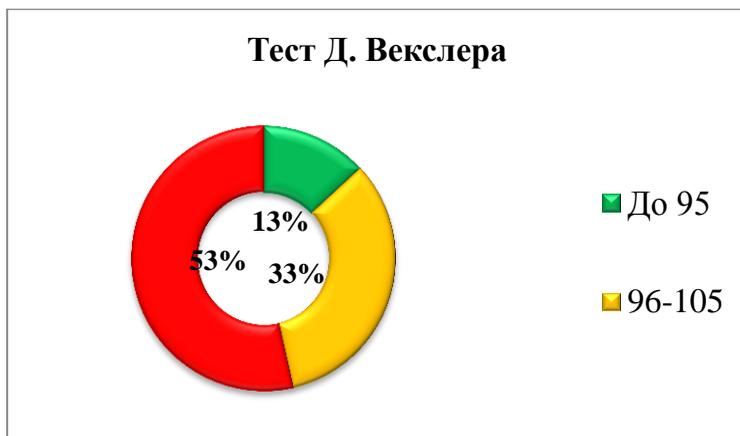


Рисунок 2 – Результаты испытуемых по методике Д. Векслера

Программа была написана с учетом тех особенностей развития испытуемых, полученных на констатирующем этапе эксперимента. По характеру программа среднесрочная, рассчитана на реализацию в течение 4 месяцев в течение 32 занятий с периодичностью 2 занятия в неделю продолжительностью 1,5 часа с перерывом в 10 минут. Выбор адресата обусловлен тем, что, находясь в младшем школьном возрасте, испытуемые претерпевают существенные сложности в ходе процесса обучения, как показывают результаты констатирующего этапа.

### Познавательная активность младшего школьника

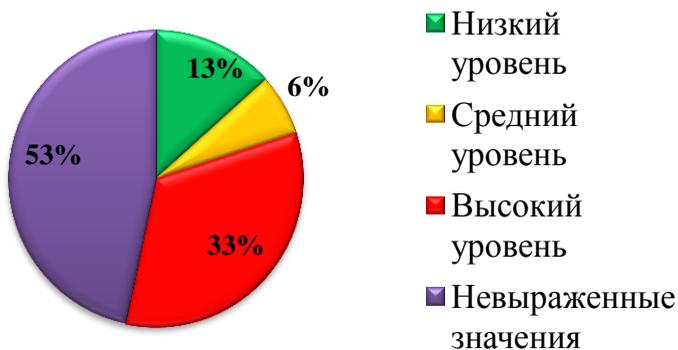


Рисунок 3 – Результаты испытуемых по методике «Познавательная активность младшего школьника» А. А. Горчинской

Некоторые испытуемые обладают низким уровнем мелкой моторики, познавательной активности, невысокими показателями уровня интеллектуального развития (95 баллов и ниже по тесту Д. Векслера).

Цель развивающей программы: способствовать развитию мелкой моторики младших школьников средствами бумагопластики. Она была конкретизирована в обучающих, развивающих и воспитательных задачах. Программа состоит из 2 блоков: диагностического и развивающего. Первый блок разбит на два занятия, одно служит целям диагностирования входных результатов, подлежащих развитию параметров, второе – определению плодотворности итогов проведения программы. Второй блок направлен на развитие мелкой моторики младших школьников средствами бумагопластики.

Каждое занятие программы включало в себя следующие этапы.

1. Приветствие. Поздоровались, сели, провели физминутку на снятия напряжения с пальцев рук перед работой. Различные ритуалы приветствия, типа «Поздоровайся без слов», «Приветствие хором» и прочие.

2. Основная часть. Методические приемы: беседа, рассказ, рассматривание поделки и разбитие её на части, составление или показ образца выполнения последовательности работы, работа над ошибками и обсуждение готовых работ, физминутка, выставка.

3. Рефлексия занятия. Вопросы типа: «Что я запланировал и что я успел выполнить», «Что нового вы сегодня узнали?» «Что особенно понравилось?»

4. Ритуал прощания. Уборка рабочего места. Игры «Рукопожатие в кругу», «Улыбнись другу» и прочие.

Некоторые занятия представляли собой посещение выставок декоративно-прикладного творчества, музеев, встреч с мастерами, участие в выставках.

Хотелось бы акцентировать внимание на психологическом климате, в котором проходили занятия. Ребятам очень нравилось работать «своими руками», и они охотно делились друг с другом плодами своей деятельности, поэтому атмосферу занятий можно охарактеризовать как дружескую, направленную на сотрудничество и взаимопомощь. Нередко возникали ситуации, когда участники, у которых получались некоторые элементы бумагопластики лучше остальных, помогали ведению занятий, показывая как именно нужно выполнять определенные элементы. В то же время, подобная помощь ограничивалась лишь показом, оставляя место для самостоятельного выполнения необходимых заданий.

Внимательное наблюдение за состоянием участников, их чувствами и общей атмосферой занятий позволило отслеживать эффективность применяемых упражнений. Некоторые из них оказались особо результативными. Например, на занятиях по модульному оригами участники активно проявляли свою фантазию, усердно работали и в итоге получили массу эмоций, о чем с радостью поделились на рефлексивном этапе.



Рисунок 4 – Занятие бумагопластикой

Хотя стоит отметить и то, что многие задания получались далеко не сразу, однако, наиболее умелые одноклассники помогали, подсказывали, показывали, как

именно требуется выполнять те или иные элементы. Участники на протяжении всей программы старались полностью раскрыть возможности своей фантазии, ведущему же требовалось их грамотно направлять и следить за соблюдением регламента и дисциплины. Практически после каждого занятия дети с огромным удовольствием делились своими успехами, показывали друг другу поделки. Родители участников к концу программы стали замечать, что их дети стараются теперь делать то, что могут, самостоятельно, много рассказывают об этих занятиях дома. Это может говорить о личностной значимости происходящего на занятиях для детей.



Рисунок 5 – Результаты работы младших школьников

Реализация развивающей программы предполагала получение результатов личностных (например, развитие навыков сотрудничества и взаимопомощи),

метапредметных (освоение универсальных учебных действий), предметных (творческое решение несложных конструкторских).

По завершению программы до проведения диагностики, на основании внешних наблюдений, можно было сказать, что работа по развитию мелкой моторики прошла успешно, продуктивно. Возможно, что не все участники достигли планируемых результатов, однако продукты деятельности многих из них стали выглядеть значительно аккуратнее и эстетичнее. Целью контрольного этапа экспериментального исследования является сопоставление исходного и итогового уровней развития младших школьников. Перейдем к статистическому анализу полученных данных при помощи t-критерия Стьюдента (таблицы 1-2).

Таблица 1 – Сводные данные исследований t-критерия Стьюдента по тесту «Домик» Н. И. Гуткиной и методике «Познавательная активность младшего школьника» А. А. Горчинской с математической обработкой при помощи

Шкалы опросников и тестов	X - результаты исходной диагностики (ср.значение)	Y - результаты итоговой диагностики (ср.значение)	t <sub>эмп</sub>
Развитие тонкой моторики руки	1,4	0,8	1,775 (тенд)
Познавательная активность	2	2,2	0,509

t<sub>кр</sub> = 2,131 при p ≤ 0,05\*; t<sub>кр</sub> = 2,947 при p ≤ 0,01\*\*.

Статистическая обработка показала, что по шкале «Развитие тонкой моторики руки»  $t_{\text{эмп}}=1,775$ , что приближается к  $t_{\text{кр}}=2,131$ . Это значит, что статистически достоверных различий нет, есть лишь тенденция к различиям, то есть испытуемые после систематических занятий бумагопластикой, могут прийти к более высокому уровню сформированности мелкой моторики, координации и восприятия пространства, а также произвольного внимания. Это означает, что при наличии более широкой выборки испытуемых, либо же более продолжительного развивающего воздействия, можно получить статистические достоверные различия.

Данные результаты, также могут объясняться спецификой проведенной работы, особенностями проведенных занятий. Это обстоятельство подтверждает предположение гипотезы о ее влиянии на развитие мелкой моторики пальцев рук, произвольного внимания, способности ориентироваться на образец и сенсорно-моторной координации.

Таблица 2 – Сводные данные исследования t-критерия Стьюдента по тесту Д. Векслера

Шкалы опросников и тестов	X – результаты исходной диагностики (ср.значение)	Y – результаты итоговой диагностик и (ср.значени е)	$t_{\text{эмп}}$
Общая осведомленность	18,33	18,93	0,328
Понимание	17,27	17,67	0,208
Арифметика	7,6	7,93	0,426
Нахождение	16,67	17,07	0,289

сходства			
Зампоминание цифр	7,73	8,4	0,36
Словарный запас	47,8	48	0,046
Шифровка	41,53	42,27	0,239
Последовательные картинки	15,07	15,47	0,427
Конструирование блоков	<b>28,6</b>	<b>32,73</b>	<b>2,155*</b>
Недостающие детали	16,53	17	0,448
Сборка объекта	19,13	19,73	0,462
Уровень интеллекта	103,4	104,07	0,247

$t_{кр} = 2,131$ , при  $p \leq 0,05^*$ ;  $t_{кр} = 2,947$ , при  $p \leq 0,01^{**}$ .

Статистическая обработка по субтесту № 9 «Конструирование блоков» (тест Д. Векслера):

$$t_{эмп} = 2,155 > t_{кр} = 2,131.$$

Следовательно, уровень зрительно-моторной координации испытуемых по результатам итоговой диагностики оказался существенно выше, нежели его исходные показатели. Данные результаты могут объясняться тем, что в ходе работы на занятиях дети постоянно работают руками, копируют образец или же чертеж изделия. Таким образом, совместные действия зрительной и моторно-двигательной коры головного мозга, могут тренировать, оттачивать их совместную координацию.

Таким образом, проведенный контрольный этап эмпирического исследования позволил установить следующее. Дети, занимающиеся бумагопластикой,

приходят к тому, что умение ориентироваться на образец, уровень произвольного внимания, пространственного восприятия, сенсомоторной координации и тонкой моторики руки оказывается сформированным на более высоком уровне. Выше оказались показатели и уровня зрительно-моторной координации испытуемых.

Данные результаты могут объясняться спецификой проведенной работы (рассказ, рассматривание поделки и деление её на части, составление или показ образца выполнения последовательности работы, работа над ошибками и обсуждение готовых работ, рефлексивные моменты занятий), особенностями занятий бумагопластики (тренировка мелкой моторики руки, выполнения работы по заданным образцам, эмоциональное вовлечение в процесс). В ходе работы на занятиях дети постоянно работают руками, копируют образец или же чертеж изделия. Таким образом, совместные действия зрительной и моторно-двигательной коры головного мозга могут тренировать, оттачивать их совместную координацию. К примеру, на занятиях по модульному оригами дети старались ярко проявлять свое воображение и усердно работали. По результатам занятий младшие школьники получили массу эмоций, о чем с радостью делились на рефлексивном этапе, что может говорить о личностной значимости происходящего на занятиях для детей.

Отдельным критерием эффективности реализованной программы стали наблюдения родителей, которые отметили, что уровень самостоятельности детей стал выше, о занятиях они рассказывают с интересом, выполняют поделки самостоятельно и дарят их друзьям, родственникам.

Итак, занятия бумагопластикой могут способствовать развитию мелкой моторики пальцев рук, произвольного внимания, способности ориентироваться

на образец, зрительно-моторной и сенсорно-моторной координации.

### Литература

1. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М.: Наука, 1966. 349 с.
2. Богатеева З. А. Чудесные поделки из бумаги. М.: Просвещение, 1992. 208 с.
3. Гребнев А. И. Мелкая моторика и ее роль в процессе учебной деятельности младших школьников // Вестник науки и образования. 2016. № 4. С. 61-63.
4. Гуревич М. О., Озерецкий Н. И. Психомоторика. М.: госмедиздат, 2007. С. 72-87.
5. Давыдов Г. Н. Бумагопластика. Цветочные мотивы. М.: Просвещение, 2013. 32 с.
5. Дудьев В. П. Психомоторика: словарь-справочник. М.: Владос, 2008. 368 с.
6. Елесина С. А. Бумагокручение и ее роль в развитии творческой личности // Дополнительное образование и воспитание. 2014. № 10. С. 26-33.
7. Новицкая С. А. Поделки из бумаги. Совместное творчество педагога и дошкольника. Методическое пособие для педагогов ДОУ. СПб.: Детство-Пресс, 2013. 256 с.
8. Овсянникова М. С. Формирование творческих способностей младших школьников на уроках технологии (бумагопластика) // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. 2015. № 1. С. 144-146.
9. Пищикова Г. Н. Работа с бумагой в нетрадиционной технике. М.: АСТ, 2006. 120 с.
10. Танцура Н. В. Бумагопластика как средство развития творческого мышления младших школьников на уроках технологии. Новая наука как результат инновационного развития общества. Сборник трудов конференции (Сургут,

12 апреля, 2017). Сургут: Агентство международных исследований, 2017. С. 19-21.

**УДК375.5**

**К891**

**Е. В. Кузнецова,**  
*кандидат психологических наук, доцент кафедры  
психологии и педагогики, Новосибирский  
государственный педагогический университет  
(Куйбышевский филиал), Куйбышев, Россия*

## **СПЕЦИФИКА ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОГО ПОДРОСТКА**

Еще в конце 80-х годов XX века проблема патологического использования интернета для общества стала актуальной. В середине 90-х гг. для обозначения этого явления был предложен термин «интернет-аддикция», соответственно представлен и набор диагностических критериев для определения этого вида зависимости.

Массовое увеличение числа активных пользователей интернета, реализация новых форм и способов виртуального взаимодействия и отсутствие психолого-профилактических мероприятий с другой, привело к росту числа интернет-зависимых пользователей.

Самое сильное влияние на личность интернет может оказать в подростковом возрасте, так как именно этот этап наиболее сензитивен для развития и становления личности. Под влиянием, в том числе, попадает и эмоционально-волевая сфера подростка.

В настоящей статье проводятся результаты теоретического анализа понимания феноменологии интернет-зависимости и факторов ее детерминирующих

в период подростничества. В статье представляются и анализируются результаты проведенного эмпирического исследования, направленного на выявление специфики эмоционально-волевой сферы интернет-зависимого подростка.

Ключевые слова: подростковый возраст, интернет-зависимость, эмоционально-волевая сфера, эмпирическое исследование.

Теоретический анализ работ, посвященных изучению специфики эмоционально-волевой сферы интернет-зависимых подростков, позволил выявить, что часто в таких исследованиях отсутствует комплексный подход, изучаются лишь отдельные аспекты сформированности волевой регуляции поведения, развития эмоциональной сферы, проявления тревожности, депрессивных состояний, уровень выраженности агрессивности, уровень стрессоустойчивости и самооценки [1].

Под Интернет-зависимостью (Internet addiction) понимается определенная нехимическая зависимость от пользования сети Интернет. На уровне поведенческих реакций Интернет-зависимость проявляется в предпочтении жизни реальной жизни в Интернете. Аддикты фактически отказываются от реальной жизни, проводя в виртуальной реальности до 18 часов в день [2].

Можно выделить доминирующие детерминанты, которые определяют развитие интернет-зависимости в период подростничества: не полное разрешение кризиса подросткового возраста, проявляющегося в конфликтном взаимодействии развивающейся самоидентичности с социальными ролями, определенными социальными ожиданиями, формированием психологической изоляции, вызванной кризисом интимности подростка;

– привлекательность среды Интернет-пространства, связанной с возможностью конструировать в ней желаемую реальность [3].

На основании теоретического анализа заявленной проблемы в качестве рабочей гипотезы мы выдвинули предположение о том, что эмоционально-волевая сфера интернет-зависимых подростков в сравнении с подростками без зависимости отличается более высокими показателями личностной тревожности, наличием депрессивных состояний, высоким уровнем агрессии и враждебности, а так же и низким уровнем сформированности волевой регуляции, стрессоустойчивости и самооценки.

Для проверки гипотезы на базе МБОУ СОШ № 9 г. Куйбышева нами было проведено эмпирическое исследование. Участниками исследования явились подростки в возрасте от 13 до 17 лет (30 человек).

Определение специфики эмоционально-волевой сфера интернет зависимого подростка с помощью следующих диагностических методик:

- а) методика «Шкала ситуативной и личностной тревожности» Спилбергера-Ханина;
- б) шкала депрессии Бека;
- в) опросник уровня агрессивности Басса-Дарки;
- г) тест «Самооценка силы воли»;
- д) методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Раге;
- е) методика «Исследование самооценки по методике Дембо-Рубинштейн» (в модификации А. М. Прихожан).

Все полученные массивы данных для дальнейшей статистической обработки нами был выбран U-критерий Манна-Уитни. Обратимся к анализу данных, представленных в приведенной ниже таблице 1.

Таблица 1 – Сводные данные по исследованиям шкалы тревожности Спилбергера и математической обработке при помощи U-критерия Манна-Уитни между выборками X и Y

Шкалы методик	X	Y	U <sub>эмп</sub>
<b>Шкала тревожности Спилбергера</b>			
Личностная тревожность	45,27	56,4	<b>64*</b>
Ситуативная тревожность	43,73	56,33	<b>63*</b>
Уровень депрессии (шкала депрессии Бека)	11,13	20	<b>53,5*</b>
<b>Опросник агрессивности Басса-Дарки</b>			
Физическая агрессия	58	47,3	87,5
Косвенная агрессия	26,1	48,5	<b>50**</b>
Раздражительность	55,7	58,7	108,5
Негативизм	54,7	52	95,5
Обида	31,2	31,8	107
Подозрительность	55,3	46	93
Вербальная агрессия	43,3	76,3	<b>59,5*</b>
Чувство вины	49,1	56,5	98,5
Индекс враждебности	4,5	4,07	94,5
Индекс агрессивности	4,73	5,31	74
Сила воли (тест «Самооценка силы воли»)	15,2	11,27	75
Уровень стрессоустойчивости (методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Page)	135,47	223,73	<b>46,5**</b>
<b>«Исследование самооценки по методике Дембо-Рубинштейн»</b>			
Уровень притязаний	72	54,73	<b>51**</b>
Уровень самооценки	69,3	46,67	<b>51**</b>

Примечание: X – контрольная группа (подростки без зависимости), Y – экспериментальная группа.

( $U_{кр} = 64$ , при  $p \leq 0,05^*$ ;  $U_{кр} = 51$  при  $p \leq 0,01^{**}$ )

Значение по шкале «Личностная тревожность»  $U_{эмп} = 64$ , что равно  $U_{кр} = 64$ . Это говорит о том, что интернет-зависимые подростки действительно имеют более высокие показатели личностной тревожности, что в свою очередь указывает на большую склонность к переживаниям тревоги и беспокойству, без обоснованных причин. Интернет-зависимость, по всей видимости, лишает подростков уверенности в своих силах вне «виртуального» мира, в реальности, что как раз и провоцирует развитие личностной тревожности. Предположение гипотезы о повышенной тревожности, в отношении личностного аспекта, подростков с симптомами интернет-зависимости подтверждается.

Эмпирическое значение по шкале «Ситуативная тревожность»  $U_{эмп} = 63 < U_{кр} = 64$ . Этот свидетельствует о том, что испытуемые подростки, имеющие симптомы интернет-аддикции, так же, имеют более высокие уровни ситуативной (реактивной) тревожности. Эти подростки характеризуются постоянным состоянием напряженности и беспокойства, что может вызывать нарушения внимания, снижение работоспособности, повышенную утомляемость и быструю истощаемость. Данное обстоятельство так же может говорить, о неуверенности в реальной жизнедеятельности интернет-зависимых подростков, которая и является причиной подобной тревожности. Этот факт, опять же, подтверждает ту часть нашей гипотезы, относительно повышенной тревожности подростков с симптомами интернет-зависимости.

Результат статистической обработки по шкале «Уровень депрессии»  $U_{эмп} = 53,5 < U_{кр} = 64$ .

Это обстоятельство указывает на то, что подростки с выраженными признаками интернет-зависимости более склонны к повышенному депрессивному фону и находятся в этом психоэмоциональном состоянии чаще, чем их сверстники без интернет-аддикции. Вполне возможно, что интернет-зависимость, если мы будем использовать когнитивно-ориентированную парадигму, вызывает депрессивный фон в виду того, что у подростка развиваются мысли в трех низкоконструктивных направлениях:

*во-первых*, видение себя лишёнными каких-либо достоинств и ни на что не годными, в сравнении с другими более социализированными людьми, коими примерами кишит сеть Интернет;

*во-вторых*, видение реального мира как жестокого и вызывающего отвращение, и, наконец;

*в-третьих*, безнадежность по отношению к своему собственному будущему. Таким образом, предположение гипотезы о повышенном депрессивном фоне подростков с выраженными чертами интернет-зависимости подтверждается.

Значение по шкале «Косвенная агрессия»  $U_{\text{эмп}} = 50 < U_{\text{кр}} = 51$ . Этот факт указывает на то, что интернет-зависимые подростки с высокой степенью статистической достоверности имеют более высокие показатели косвенной агрессии, перенаправленной формы агрессивного поведения, либо же не имеющее своего объекта, в принципе. Такие результаты можно объяснить, опосредованностью и анонимностью виртуального пространства, являющихся важнейшими компонентами киберсреды. Возможности сети Интернет предрасполагают к перенаправлению агрессии с ее реальных объектов. Наша же составляющая гипотезы о повышенной агрессивности, в отношении косвенного опосредованного аспекта, интернет-зависимых подростков подтверждается.

Эмпирическое значение по шкале «Вербальная агрессия»  $U_{\text{эмп}} = 59,5 < U_{\text{кр}} = 64$ . Данный результат, говорит нам о том, что подростки с симптомами интернет-зависимости обладают более высокими значениями вербальной агрессивности, они освобождаются от внутреннего напряжения именно таким способом, что неудивительно. Интернет-пространство, исключает личное взаимодействие по своей сути, что как раз и оставляет простор для косвенной и вербальной форме агрессивности. Часть нашей гипотезы о повышенной агрессивности, в отношении ее вербального аспекта, подростков с выраженными чертами интернет-аддикции подтверждается.

Результат статистической обработки по шкале «Уровень стрессоустойчивости»  $U_{\text{эмп}} = 46,5$  что равно  $U_{\text{кр}} = 51$ . Это говорит о том, что интернет-зависимые подростки действительно имеют более низкие уровни стрессоустойчивости, что, в свою очередь, указывает на большую склонность к переживаниям тревоги и стрессу. Интернет-зависимость, по всей видимости, снижает уровень мобилизационных и адаптационных ресурсов подростков вне «виртуального» мира, в реальности, и данное обстоятельство можно выразить как склонность к стрессу и переживаниям. Предположение гипотезы о сниженной стрессоустойчивости у подростков с симптомами интернет-зависимости подтверждается.

Значение по шкале «Уровень притязаний»  $U_{\text{эмп}} = 51$ , что равно  $U_{\text{кр}} = 51$ . Этот свидетельствует о том, что подростки с симптомами интернет-зависимости обладают более низким уровнем притязаний, сниженной мотивацией по всем, не связанным с интернет-активностью, видам деятельности. Низкая мотивация в свою очередь и определяет не высокий уровень притязаний и интереса к реальной жизни, в принципе. Часть нашей гипотезы

о невысоком уровне притязаний, у интернет-зависимых подростков подтверждается.

Эмпирическое значение по шкале «Уровень самооценки»  $U_{\text{эмп}}=51$ , что равно  $U_{\text{кр}}=51$ . Это говорит о том, что подростки с выраженными чертами интернет-зависимости, на самом деле, имеют более низкий уровень самооценки. По всей видимости, этот результат обусловлен тем, что в процессе личностного развития, подростковый кризис обуславливает созидание, построение собственной эго-идентичности, а в связи с формированием интернет-зависимости, этот кризис находит негативному варианту решения – к размытости представлений о себе, к несогласованности понимания различных аспектов личностного функционирования, к импульсивности и ситуативности поведения. Проблемы же с эго-идентичностью, возможно и являются, причиной сниженного уровня самооценки. Предположение гипотезы о низком уровне самооценки интернет-зависимых подростков подтверждается.

По остальным сравнениям статистически достоверных данных не обнаружено. Подводя итог данному исследованию, можно с уверенностью сказать что статистически значимое различие между экспериментальной и контрольной группой имеется. Причем, как и было предположено в гипотезе, подростки с выраженными чертами интернет-аддикции более тревожны, депрессивны, агрессивны, в то же время обладают более низкими показателями стрессоустойчивости, уровнями притязаний и самооценки.

На основании данных выводов исследования, мы можем заключить, что выдвинутая нами гипотеза исследования нашла свое диагностическое подтверждение по следующим положениям:

- подростки с выраженными чертами интернет-аддикции имеют повышенную ситуативную и личностную тревожность;
- подростки экспериментальной группы более депрессивны;
- интернет-зависимые подростки отличаются высокими показателями агрессивности, в косвенном и вербальном аспектах;
- испытуемые со сформированными симптомами интернет-зависимости обладают сниженной стрессоустойчивостью;
- интернет-аддиктивные подростки имеют более низкий уровень притязаний и самооценки.

По результатам математической обработки данных диагностических методик нам не удалось выявить различий по таким параметрам, как:

- сниженные показатели силы воли у подростков с чертами интернет-зависимости;
- повышенный уровень враждебности интернет-аддиктивных подростков.

### **Литература**

1. Беспалов Е. И. Отношение родителей к проблеме агрессивного Интернетконтента // Журнал социологии и социальной антропологии. 2007. Т. 10. № 3. С. 160-164.
2. Егоров А. Ю. Нехимические зависимости. СПб.: Речь, 2012. 190 с.
3. Чудова И. В. Особенности образа «Я» «жителя Интернета» // Психологический журнал. 2012. Т. 23. № 1. С. 113-117.

УДК315.45  
М442

**О. И. Мезенцева,**  
*кандидат педагогических наук, доцент, заведующий  
кафедрой психологии и педагогики, Новосибирский  
государственный педагогический университет  
(Куйбышевский филиал), Куйбышев, Россия*

## **ВОЗМОЖНОСТИ АРТ-ТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИИ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОУ**

В статье рассматриваются сущностные характеристики синдрома эмоционального выгорания педагогов. На основе анализа моделей выгорания педагога автором установлены причинно-следственные связи возникновения синдрома эмоционального выгорания. Особое внимание автор уделяет результатам экспериментального исследования возможностей коррекции синдрома эмоционального выгорания воспитателей дошкольного образования средствами арт-терапии. Также в статье представлена общая характеристика исследования, методов и методик исследования, позволяющих провести диагностику уровня эмпатии, уровня выраженности симптомов эмоционального выгорания, к которым относятся такие показатели, как тревога, личная включённость в профессиональную деятельность и др.

Особое внимание автор уделяет разработанной коррекционно-развивающей программе, целью которой является гармонизация эмоционально-личностной сферы дошкольных работников. Также программа призвана информировать воспитателей о феномене эмоционального выгорания; создать условия для самораскрытия педагогов

через спонтанное творчество; обогатить эмоциональную сферу педагогов положительными эмоциями; способствовать развитию навыков эмпатии и самоконтроля эмоций. Коррекционно-развивающая программа включает в себя ряд взаимодополняющих блоков: когнитивный блок, личностный блок, эмоциональный блок, поведенческий блок.

Основным методом, используемым при реализации программы, явилась арт-терапия и такие ее виды как: изотерапия (в частности метод правополушарного рисования), танцедвигательная терапия, песочная терапия, элементы музыкотерапии, сказкотерапия.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания, профилактика, коррекция, арт-терапия.

Процессы оптимизации и модернизации системы образования все больше усложняют содержание профессиональной психолого-педагогической деятельности и условия труда, предопределяют усложнение коммуникативных взаимосвязей и увеличение возможных стрессогенных факторов для педагогических работников.

Г. В. Журавлева, Т. В. Заярная, О. Б. Полякова, Н. П. Шаталова считают, что эти обстоятельства определяют актуальность темы синдрома эмоционального выгорания (СЭВ), данный феномен исследуется в современной психологии и педагогике в последнее время все активнее. Понятие синдрома эмоционального выгорания изучается в контексте психического здоровья педагогических работников [3; 4; 9; 10].

По мнению М. В. Борисовой, в современной психолого-педагогической литературе существуют разные подходы в определении «выгорания» как научной категории. На данный момент большинством

исследователей феномен выгорания определяется как состояние физического, эмоционального и умственного истощения, проявляющееся в профессиях социальной сферы, его развитие постепенно приводит к необратимым изменениям личностной структуры специалиста, что препятствует успешному осуществлению его профессиональной деятельности [2].

Таким образом, несмотря на существующие различия во взглядах, можно сделать вывод о том, что все исследователи подчеркивают ключевую роль эмоционального истощения в развитии синдрома «выгорания» [7]. При этом различают результативный и процессуальный подходы в атрибуте его характера. Согласно результативному подходу «выгорание» – это симптомокомплекс, согласно процессуальному – стадии, сменяющие друг друга в динамике развития симптомов. Многообразие существующих моделей синдрома эмоционального выгорания может быть объяснено как высоким интересом к данной проблеме, так и недостаточной разработанностью вопросов, связанных с психическим здоровьем профессионала.

На основании теоретического анализа проблемы в качестве *гипотезы исследования* нами было выдвинуто предположение о том, что применение арт-терапии способствует преодолению симптомов эмоционального выгорания у воспитателей ДОУ, что выражается в снижении симптома тревожности, повышении эмпатии и личностной включённости в профессиональную деятельность.

Экспериментальное исследование было проведено на базе МКДОУ Барабинского района НСО № 7 «Радуга» в сентябре-декабре 2019 года. Участие в исследовании приняли 15 воспитателей ДОУ.

Реализация эксперимента проходила в несколько **этапов**.

**1. На констатирующем этапе** осуществлялась первичная психологическая диагностика уровня эмоционального выгорания воспитателей ДОУ.

Для диагностики состояния эмоциональной сферы и уровня выгорания нами использовались:

- методика «Диагностика уровня эмоционального выгорания» (автор В. В. Бойко);
- методика «Диагностика уровня эмпатии» (автор В. В. Бойко) [1].

**2. На формирующем этапе** на основе первичных диагностических данных, с учетом анализа проблемных зон была разработана и реализована краткосрочная

Таблица 1 – Соотношение положений гипотезы и психодиагностических методик

Положения гипотезы	Психодиагностические методики
Уровень выраженности симптомов эмоционального выгорания (в т.ч. тревога, личная включённость в проф. деятельность)	методика «Диагностика уровня эмоционального выгорания» (автор В. В. Бойко)
Уровень эмпатии	методика «Диагностика уровня эмпатии» (автор В. В. Бойко)

коррекционно-развивающая программа, направленная на преодоление симптомов эмоционального выгорания воспитателей.

**3. На контрольном этапе** с помощью вышеперечисленного диагностического инструментария была осуществлена вторичная психологическая диагностика

эмоциональной сферы и уровня эмоционального выгорания испытуемых. По итогам диагностики результаты констатирующего и контрольного этапов исследования были сопоставлены между собой.

В качестве методов математической обработки результатов исследования нами использовался *t-критерий Стьюдента* (для связанных выборок), позволяющий оценить различия средних величин двух зависимых выборок (до и после психологического воздействия).

Таким образом, на этапе первичной диагностики нами было проведено психолого-педагогическое исследование особенностей проявления синдрома эмоционального выгорания воспитателей.

По итогам обработки психодиагностических данных нам удалось составить определенную характеристику исследуемой группы.

Представим результаты нашего диагностического исследования в виде диаграмм (рисунок 1).

Рисунок 1 наглядно демонстрирует степень сформированности синдрома эмоционального выгорания в группе воспитателей ДОО до реализации коррекционно-развивающей программы.

Большая часть опрошенных (40%) находится на стадии формирования синдрома ЭВ. Данный факт свидетельствует о наличии у воспитателей некоторых признаков истощения эмоционально-энергетических и личностных ресурсов, сопровождающихся сознательным или бессознательным приглушением эмоций, сглаживанием остроты переживаний.

### Синдром эмоционального выгорания (M=158,37)

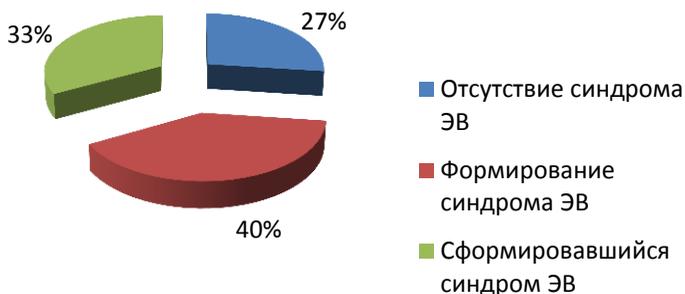


Рисунок 1 – Диагностические данные методики «Диагностика эмоционального выгорания» В. В. Бойко (интегральный показатель синдрома эмоционального выгорания)

У специалистов, демонстрирующих средние баллы по интегральному показателю СЭВ, появляется стремление к отстраненности от насыщенных эмоциональных контактов с детьми, коллегами, а также членами собственной семьи, снижается интерес к работе, нарастает апатия. Подобное явление может также сопровождаться ощущением тревожности и профессиональной неудовлетворенности.

33% испытуемых демонстрируют в своих ответах прочно сформировавшийся синдром эмоционального выгорания. Внешне это обстоятельство может проявляться в виде равнодушия к профессиональной деятельности и собственной жизни в целом. Изменения могут происходить не только на психологическом, но и на физическом, и поведенческом уровнях. Педагоги, страдающие от СЭВ, как правило, отдаляются от коллег,

решение важных профессиональных задач подменяется выполнением автоматических и элементарных действий.

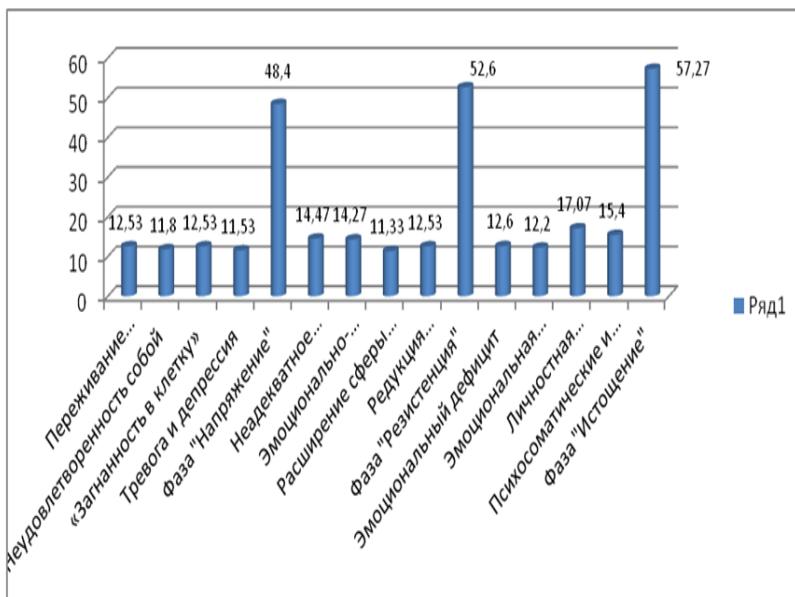


Рисунок 2 – Диагностические данные методики «Диагностика эмоционального выгорания» В. В. Бойко (показатели выраженности отдельных симптомов СЭВ)

У 27% воспитателей мы диагностировали отсутствие синдрома эмоционального выгорания. Специалисты, демонстрирующие низкие баллы по интегральному показателю СЭВ, отличаются повышенной работоспособностью и интересом к своим профессиональным обязанностям. Они гармонично ощущают себя на рабочем месте, эффективно справляясь с физическими и психоэмоциональными нагрузками.

Рассмотрим более подробно степень выраженности у испытуемых отдельных симптомов эмоционального выгорания в каждой фазе (рисунок 2).

Анализируя диагностический профиль представленной выборки, сравнивая степень выраженности различных симптомов в структуре эмоционального выгорания воспитателей, можно отметить следующее.

Доминирующими симптомами фазы «Напряжение» являются «Переживание психотравмирующих обстоятельств» ( $M = 12,53$ ) и «Загнанность в клетку» ( $M = 12,53$ ). Специалисты осознают степень трудностей, способных возникнуть в попытке устранения психотравмирующих факторов профессиональной деятельности, логическим продолжением чего выступает ощущение беспомощности.

Среди симптомов фазы «Резистенция» преобладают «Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» ( $M = 14,47$ ) и «Эмоционально-нравственная дезориентация» ( $M = 14,27$ ). Профессионал ограничивает эмоциональную отдачу партнерам по общению за счет выборочного реагирования на ситуации, действуя по принципу «хочу – не хочу». Следствием неадекватного эмоционального реагирования является закрепление в сознании специалиста ложных ценностей («я не должен за всех волноваться», «так они на шею сядут»). Подобные установки являются признаком перестройки системы нравственных чувств и профессиональных ценностей.

Наиболее выраженным симптомом фазы «Истощение» является симптом личностной отстраненности ( $M = 17,07$ ). Проявляется он не только на работе, но и в ситуации реализации личностно-значимых контактов. Проникая в систему ценностей, эмоциональное выгорание провоцирует у личности общий антигуманистический настрой. Специалист приходит к убеждению, что работа

с людьми непривлекательна и неинтересна, не имеет за собой никакой социальной ценности.

Подвергнув анализу результаты диагностики эмпатических способностей воспитателей, мы отмечаем следующее (рисунок 3).



Рисунок 3 – Диагностические данные методики диагностики уровня эмпатии В.В. Бойко (по интегральному показателю эмпатии)

80% воспитателей имеют средний уровень выраженности способности к эмпатии, в большинстве типичных ситуаций демонстрируя готовность в нужный момент проявить сочувствие, направленное на партнеров по общению, однако, не стремясь всецело проникнуться их состоянием. В случае сходства поведенческих и эмоциональных реакций, эмпатия возникает быстрее, однако в новых обстоятельствах возможны трудности в процессе осмысленного представления внутреннего мира собеседника.

У 20% испытуемых отмечается высокий уровень эмпатии. Такие люди стремятся быть максимально полезными для своего социального окружения, проявлять заботу, открыто выражая свои чувства.

Рассмотрим компоненты эмпатических способностей более подробно (рисунок 4).

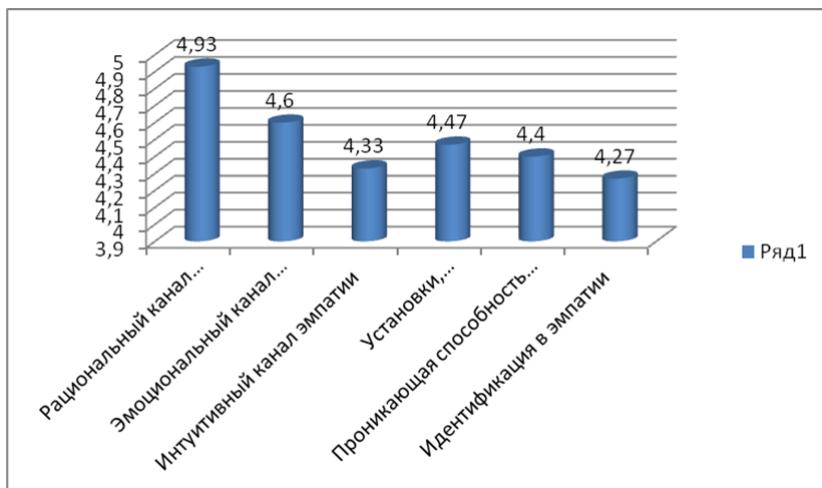


Рисунок 4 – Диагностические данные методики диагностики уровня эмпатии В. В. Бойко (компоненты эмпатических способностей)

Среди каналов эмпатии доминирующим является рациональный канал ( $M=4,93$ ). Данный диагностический факт свидетельствует о направленности когнитивных процессов испытуемых на понимание сущности другого человека. Эмпатия базируется преимущественно на интеллектуальных действиях (сравнении, аналогии и т. д.).

В достаточной степени у воспитателей развиты установки, способствующие возникновению и повышению эффективности эмпатии ( $M = 4,47$ ). Наличие таких

установок расширяет диапазон эмоциональной отзывчивости и эмпатического восприятия, различные каналы эмпатии действуют активнее и надежнее.

Проникающая способность в эмпатии также представлена у испытуемых довольно ярко ( $M = 4,4$ ). Данный параметр расценивается как важное коммуникативное умение человека, позволяющее создать в процессе общения атмосферу открытости и доверительности, «расслабить» партнера.

Идентификация в эмпатии проявляется у воспитателей на среднем уровне ( $M = 4,27$ ), что указывает на способность испытуемых при необходимости поставить себя на место другого. В основе процессов идентификации лежит способность к подражанию и эмоциональная гибкость.

Таким образом, подводя итоги констатирующего этапа экспериментального исследования, мы можем сделать вывод о том, что большая часть испытуемых обладает теми или иными признаками синдрома эмоционального выгорания (СЭВ). Наиболее ярко представлена фаза «Истощение», характеризующаяся падением энергетического тонуса и ослаблением нервной системы педагогов. Диагностика эмпатии позволила зафиксировать преобладание среднего уровня способностей к сопереживанию в группе. Данный факт свидетельствует о необходимости реализации специальной коррекционно-развивающей работы с коллективом воспитателей ДОУ, которая позволит оптимизировать эмоциональное состояние испытуемых, будет способствовать развитию эмпатических реакций и социальных эмоций в целом.

Анализ формирующего этапа экспериментального исследования позволил установить, что одним из главных факторов, обеспечивающих гармоничное развитие личности

ребенка-дошкольника, является гармоничное развитие личности самого воспитателя.

Однако, повышенные психоэмоциональные нагрузки, типичные для представителей педагогических профессий, и в особенности воспитателей, многократно увеличивают шансы деструктивных изменений в их психологическом здоровье и качестве профессиональной деятельности. Подобного рода деструкции, как правило, находят свое отражение в синдроме эмоционального выгорания. В комплекс данного синдрома входят эмоциональные, мотивационные, установочные и оценочные переживания, проявляющиеся в виде эмоционального истощения, цинизма и редукции профессиональных достижений.

По убеждению Е.Ю. Костина, арт-терапия является наиболее естественной формой коррекции эмоционального состояния, какой можно пользоваться для снятия накопленного психического напряжения. Творческая работа с изобразительными материалами способствует высвобождению раздражения, гнева, обиды, вины, стыда. Искусство дает возможность выразить и воспроизвести внутренние чувства, переживания, сомнения, конфликты в символической форме [6].

С целью гармонизации эмоционально-личностной сферы дошкольных работников нами была разработана и реализована коррекционно-развивающая программа «Сердце отдаю детям». Следует отметить, что программа составлена на основе исследования влияния профессиональной деятельности учителя на эмоционального выгорания В. В. Бойко, а также базируется на системе обобщенных представлений об арт-терапии А. И. Копытина [1, 5].

Помимо основной цели, программа призвана информировать воспитателей о феномене эмоционального

выгорания; создать условия для самораскрытия педагогов через спонтанное творчество; обогатить эмоциональную сферу педагогов положительными эмоциями; способствовать развитию навыков эмпатии и самоконтроля эмоций.

Занятия построены в форме встреч тренинговой группы. Постоянный состав включал в себя 15 воспитателями ДООУ, продолжительность каждого занятия составляла около 2 часов. Структура занятий включала в себя три части: подготовительную, основную и заключительную.

В *подготовительной части* проводились разминочные упражнения, направленные на снятие эмоционального напряжения, установление доверительной обстановки в группе. Помимо этого она включала в себя шеринг (вербализацию чувств в начале занятия).

*Основная часть* включала информирование, а также упражнения на выработку практических навыков. Главная задача каждой встречи была реализована в основной части.

*Итоговая часть* также ориентирована на шеринг, самоанализ, обмен чувствами и сбор обратной связи от участников.

Коррекционно-развивающая программа включала в себя ряд взаимодополняющих блоков.

1. *Когнитивный блок*, целью которого было сформировать представление о феномене эмоционального выгорания.
2. *Личностный блок*, призванный создать условия для самораскрытия педагогов через спонтанное творчество.
3. *Эмоциональный блок*, имеющий целью обогатить эмоциональную сферу ребенка положительными эмоциями.
4. *Поведенческий блок*, созданный с целью способствовать развитию навыков эмпатии и самоконтроля эмоций.

Основным методом, используемым при реализации программы, явилась арт-терапия и такие ее виды как:

- изотерапия (в частности метод правополушарного рисования),
- танцевально-двигательная терапия,
- песочная терапия,
- элементы музыкотерапии,
- сказкотерапия.

Наряду с арт-терапевтическими техниками для решения поставленных задач были использованы разнообразные методы, дополнявшие друг друга:

- беседа;
- социально-психологические игры и упражнения;
- релаксационные упражнения.

На начальных этапах реализации программы происходило ознакомление участников с феноменом эмоционального выгорания и спецификой протекания данного синдрома у воспитателей ДОО. Помимо этого участники осваивали технику правополушарного рисования, позволяющую снизить эмоциональное напряжение, ослабить действие психологических защит.

Дальнейшей задачей реализации коррекционного процесса явилось формирование у участников арт-терапевтической группы положительной самооценки и реализация творческого потенциала. На данном этапе в занятия были включены релаксационные упражнения, выполнение работ в технике быстрой живописи.

Руководитель тренинговой группы внимательно отслеживал динамику эмоционального состояния участников группы и группы в целом, оказывая в случае необходимости психологическую поддержку.

Наиболее результативными в работе, с нашей точки зрения, оказалась изотерапия и такие техники рисования как

декупаж, витраж (медитативная точечная техника), техники старения, рисование мандалы (рисование круга, создание декоративных венков), создание эко-принтов (с использованием цветов, свежих и сушеных листьев), работа с объемным материалом (структурными пастами, природными материалами). Остановимся подробнее на описании работы некоторых из них.

Рисуночные техники – наиболее доступный и эффективный способ снятия психического напряжения. На начальных этапах работы хорошо зарекомендовал себя такой способ расслабления как рисование (или раскрашивание по шаблону) мандал. В самых разных культурах мандала (и символ круга в целом) имеет особый сакральный смысл, часто ее считают отражением духовной гармонии. Применение в работе элементов песочной терапии значительно снижало видимые поведенческие признаки раздражительности и стресса.

Для оптимизации эмоционального фона личности нами была использована техника мазковой живописи (с помощью мастихина). Задачей участников явилось создание арт-объектов, совмещенных с индивидуальными мотивирующими установками. Являясь техникой медитативного расслабления, мазковое рисование способствовало погружению участников в себя и предоставило возможность проработки глубинных личностных установок. Следует отметить, что процесс рисования сопровождался положительными аффирмациями (установками на успех, развитие, мотивацию). Выбранные для картины цвета ассоциативным образом связывались с цветом предпочитаемых аффирмаций, создавая для них красочное обрамление.

Эффективным средством проработки педагогами негативных переживаний явилось использование техники «Работа на удачу». В процессе рисования участники

отбирали цвета, ассоциирующиеся у них со страхом и нервным напряжением. Следующим этапом работы являлось перекрытие или дополнение отрицательных эмоций цветами позитивных аффирмаций. Следует отметить, что в отдельных случаях участникам требовалось несколько повторных выполнений арт-работ в данной технике.

Сохранение рисуночных работ воспитателей позволило нам отследить положительную динамику их эмоционального состояния. По мере углубления и расширения коррекционного процесса выбор цветов становится все более светлым и ярким.

Эффективной техникой закрепления позитивной мотивации явилось упражнение «Настроение своими руками», в ходе которого участникам было предложено воссоздать в образе арт-объекта свое счастье. Выполнение подобного задания способствовало оптимизации эмоционального фона, а также усилению мотивации достижения, в том числе в профессиональной области.

Одной из разновидностей арт-терапии является терапия с помощью сказок. Использование в нашей коррекционной работе сказочных сюжетов и образов позволило повысить уровень психологической компетентности воспитателей, а также оказало положительное влияние на эмоциональное состояние. Даже простое чтение специально созданных терапевтических сказок расширяет опыт и способствует развитию ресурсного потенциала, направленного на преодоление различных жизненных трудностей.

Для актуализации личностных и эмоциональных ресурсов воспитателей нами использовались метафорические сказки, направленные на сохранение и поддержание психологического здоровья. Например, в процессе работы со сказкой «О застенчивом булочнике»

педагоги анализировали и озвучивали список собственных положительных качеств, а также приятных событий, произошедших в прошлом или ожидаемых в будущем. Упражнение предоставило возможность актуализировать образы позитивных моментов собственной жизни и гармонизировать представления о ней. Описанные таким образом качества и ситуации создавали основу для укрепления самооценки, развития позитивного самоотношения и уверенности в себе.

Использование в коррекционной работе игровых элементов (в качестве разминочных и основных упражнений) позволило нам создать условия для переключения с одного вида деятельности на другой, отреагировать эмоции, снять напряжение, отвлечься от рутинной деятельности и получить новый опыт. Мы можем отметить, что игровой процесс содействовал разрушению барьеров между членами педагогического коллектива, разряжал обстановку и позволял участникам протестировать себя в различных социально-психологических ситуациях.

Характерной чертой игры является ее двухплановость. С одной стороны, участник игры занимается реальной деятельностью. С другой стороны, отдельные моменты этой деятельности условны, что позволяют переключиться от реальной ситуации, отягощенной различными социальными обязательствами, ответственностью и множеством других обстоятельств, порождающих эмоциональное напряжение.

Помимо всего вышеизложенного, позитивное влияние на снижение выраженности симптомов эмоционального выгорания оказывала и сама групповая работа, эмоциональная поддержка коллег. Общение в нестандартных ситуациях (в рамках реализации спонтанных творческих порывов или в процессе

психологических игр) позволяет выйти из привычной роли педагога и попробовать себя в различных социально-психологических обстоятельствах.

По результатам формирующего этапа исследования, мы пришли к заключению о том, что специально организованные занятия с использованием техник и приемов арт-терапии служат эффективным средством диагностики, коррекции наличного и профилактики будущего эмоционального состояния личности. Эффективное взаимодействие всех участников положительно повлияло на развитие эмоциональной сферы каждого. Одним из критериев успешности реализации коррекционного процесса для нас стала удовлетворённость воспитателей самой деятельностью и её результатами, заметное снижение уровня эмоциональной напряжённости.

Таким образом, в предельной ситуации тренинги с использованием приемов арт-терапии способствуют предотвращению развития синдрома эмоционального выгорания и повышению различных профессионально-важных качеств.

По итогам реализации коррекционно-развивающей программы, направленной на оптимизацию эмоционального состояния воспитателей ДОУ и снятие симптомов эмоционального выгорания, нами была проведена вторичная диагностика испытуемых, позволившая отследить произошедшую динамику и эффективность разработанной программы.

Для анализа результатов контрольного этапа экспериментального исследования, рассмотрим выявленные нами изменения более детально.

По данным рисунка можно заметить некоторое снижение выраженности синдрома эмоционального выгорания в группе воспитателей после реализации

коррекционно-развивающей программы с применением арт-терапии.

Несмотря на то, что средние значения СЭВ ( $M=139,4$ ) на контрольном этапе экспериментального исследования по-прежнему находятся в пределах стадии формирующегося синдрома, мы можем отметить положительную динамику показателей. Рабочий процесс все чаще начинает приносить положительные эмоции, сглаживается состояние тревожности, неудовлетворенности собой и результатами собственной деятельности.



Рисунок 5 – Сравнительная гистограмма данных методики «Диагностика эмоционального выгорания» В. В. Бойко (интегральный показатель синдрома эмоционального выгорания)

Возможно, снижение выраженности синдрома можно связать с использованием в коррекционном процессе большого количества релаксационных и медитативных техник, позволяющих уменьшить уровень нервно-

психического напряжения, сгладить симптомы психологического стресса, являющиеся основным признаком выгорания. Помимо прочего, терапия искусством оказывает комплексное воздействие на мотивационную, эмоциональную, адаптивную сферу, что способствует эффективному снижению проявлений симптомов выгорания.

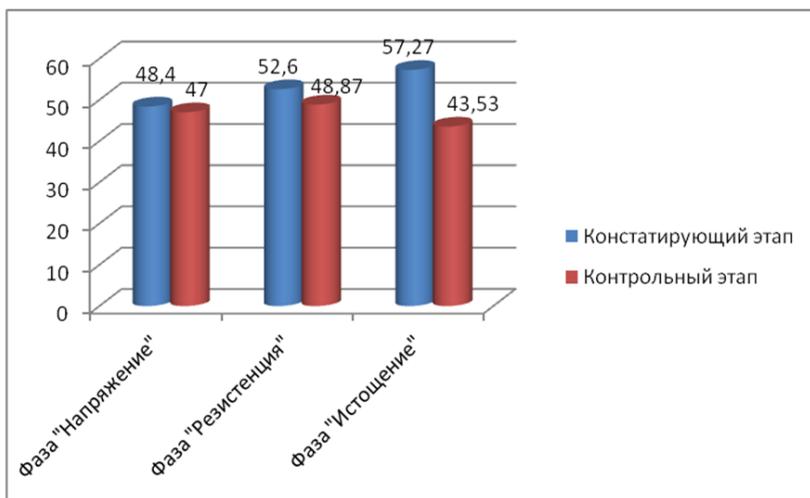


Рисунок 6 – Сравнительная гистограмма данных методики «Диагностика эмоционального выгорания» В. В. Бойко (степень выраженности отдельных фаз синдрома эмоционального выгорания)

Рисунок 6 позволяет заключить, что реализованная нами арт-терапевтическая программа оказала благоприятное воздействие на степень выраженности отдельных фаз синдрома эмоционального выгорания. Наибольшие изменения коснулись фазы «Истощение», что свидетельствует о повышении у испытуемых уровня общего

энергетического тонуса, усилении работоспособности и интереса к реализуемой деятельности.

Таблица 2 – Результаты расчета t-критерия Стьюдента по данным методики «Диагностика эмоционального выгорания» В. В. Бойко.

	<b>Симптомы эмоционального выгорания</b>	Констатирующий этап	Контрольный этап	<b>t-ЭМП</b>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Напряжение</b>	Переживание психотравмирующих обстоятельств	12,53	13,07	0.22
	Неудовлетворенность собой	11,8	10,33	0.96
	«Загнанность в клетку»	12,53	11,86	0.15
	Тревога и депрессия	11,53	11,4	0.06
	Суммарный показатель по фазе	48,4	47	0.21
<b>Резистенция</b>	Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование	14,47	13,27	0.46
	Эмоционально-нравственная дезориентация	14,27	11,93	0.86
	Расширение сферы экономии эмоции	11,33	11,13	0.09
	Редукция профессиональных обязанностей	12,53	12,53	0
	Суммарный показатель по фазе	52,6	48,87	0.93

<b>Истощение</b>	Эмоциональный дефицит	12,6	11,4	0.5
	Эмоциональная отстраненность	12,2	11,07	0.54
	Личностная отстраненность (деперсонализация)	17,07	10,07	<b>2.6*</b>
	Психосоматические и психовегетативные нарушения	15,4	11	<b>1.98 тенд</b>
	Суммарный показатель по фазе	57,27	43,53	<b>3**</b>
<b>Синдром эмоционального выгорания</b>		158,27	139,4	1.54

Примечание:

t-кр = 2.14\*, при  $p \leq 0.05$ ;

t-кр = 2.98\*\*, при  $p \leq 0.01$  для  $n=15$ .

Подвергнув данные диагностики степени выраженности отдельных фаз синдрома эмоционального выгорания математико-статистической обработке, мы получили следующие результаты (таблица 2).

Нами выявлено статистически достоверное различие по параметру «Личностная отстраненность (деперсонализация)» (вероятность ошибки 5%). Симптом деперсонализации проявляется не только в профессиональной, но и личной сфере, и сопровождается общим антигуманистическим настроением. При развитии симптома в поведении специалиста появляются признаки циничности, подразумевающие

обезличивание партнеров по общению, негативизм, пренебрежение чувствами. В результате чего могут некачественно выполняться профессиональные обязанности, наблюдается снижение качества работы.

Среднее значение по шкале «Личностная отстраненность» выше на констатирующем этапе экспериментального исследования, следовательно, мы можем сделать вывод о качественном преобразовании данного симптома в ходе коррекционного процесса. Арт-терапия основана на мобилизации скрытого потенциала человека, внутренних механизмов самоисцеления и личностного роста. Раскрывая широкий спектр собственных возможностей, специалист осознает необходимость дальнейшей самоактуализации. Посредством арт-терапии происходит усвоение общечеловеческих социально-культурных ценностей, искусство в символической форме реконструирует нарушенные ценностные установки.

На уровне тенденции выявлены различия по параметру «Психосоматические и психовегетативные нарушения», также включенному в фазу «Истощение». Данный симптом возникает при нарастании эмоционального напряжения и может проявляться в виде обострения ряда хронических заболеваний, неприятных ощущений в области сердца, физических ощущениях нарастающей тревоги.

Арт-терапия оказывает благотворное влияние на актуальное физическое и психическое состояние, предполагает снижение утомления (в том числе хронического). Благодаря арт-методам возможно купирование негативных эмоциональных переживаний, снятие общего психического напряжения, снижение остроты стрессовых состояний, вследствие чего наблюдается и улучшение физического здоровья.

Обнаружено достоверное различие по суммарному показателю по шкале «Истощение» (вероятность ошибки 1%). Показатели по фазе снижены в результате коррекционно-развивающей работы. Развивающая функция арт-терапии предполагает личностный рост, усиление способности к саморегуляции чувств и поведения в целом. Помимо прочего техники работы с искусством позволяют в символической форме реконструировать и прорабатывать психотравмирующие обстоятельства, связанные, в том числе, с профессией, находя из них конструктивный выход с помощью собственных творческих способностей.

Рассмотрим динамику показателей эмпатических способностей.



Рисунок 7 – Сравнительная диаграмма результатов, полученных с помощью методики диагностики уровня эмпатии В. В. Бойко (по интегральному показателю)

Согласно данным рисунка общий уровень эмпатических способностей возрос в результате реализации коррекционно-развивающей программы с использованием арт-методов. У воспитателей возросла потребность внутреннего сопереживания другому человеку, а также способность эмпатийного восприятия. Повышение уровня эмпатии проявляется также в том, что человек становится более открытым, чаще демонстрирует свои чувства и выражает готовность к проявлению заботы.

Эффективное воздействие арт-терапии в данном случае, на наш взгляд, определяется тремя основными факторами: возможностью проявления художественной экспрессии, наличием психотерапевтических отношений с ведущим и качественной обратной связью от психолога и коллег.

Математико-статистическая обработка данных позволила получить следующие результаты (таблица 3).

Таблица 3 – Результаты применения t-критерия Стьюдента при анализе данных методики диагностики уровня эмпатии  
В. В. Бойко

Параметр	Констатирующий этап	Контрольный этап	t-эмп
Рациональный канал эмпатии	4,93	5,2	1.29
Эмоциональный канал эмпатии	4,6	4,93	1.23
Интуитивный канал эмпатии	4,33	4,8	<b>3.5**</b>
Установки, способствующие эмпатии	4,47	4,8	<b>2.09 тенд</b>
Проникающая способность в	4,4	4,8	1.57

эмпатии			
Идентификация в эмпатии	4,27	4,73	<b>1.97 тенд</b>
Общий уровень эмпатии	27	29,27	<b>2.78*</b>

Примечание:

t-кр = 2.14, при  $p \leq 0.05$ ; t-кр = 2.98, при  $p \leq 0.01$  для  $n = 15$ .

Обнаружено статистически-достоверное различие по шкале «Интуитивный канал эмпатии» (вероятность ошибки 1%), среднее значение выше на контрольном этапе исследования. Подобный вид эмпатических способностей в меньшей степени зависит от общественных стереотипов, благодаря чему делает личность более свободной в выражении собственных чувств.

Коммуникативная функция арт-терапии предполагает активное межличностное общение участников в ходе занятий. Через творчество воспитатели передают свое отношение к окружающим людям, происходит интенсивный эмоциональный обмен. Групповая форма работы и опыт активного социального взаимодействия в процессе дарят участникам возможность получения глубокой и качественной обратной связи, что также способствовало развитию социальных эмоций. Процесс самораскрытия, так или иначе возникающий в тренинговой группе, также явился условием становления способности к сопереживанию.

На уровне тенденции выявлены различия по параметрам «Установки, способствующие эмпатии» и «Идентификация в эмпатии». На контрольном этапе исследования воспитатели чаще демонстрируют в общении нацеленность на обмен эмоциями и поддержку партнера. Установки на открытое взаимодействие, сочувствие

и стремление оказать эмоциональную помощь занимают более прочное место в системе их ценностных ориентаций.

Развивающие возможности арт-терапии в данном случае обусловлены предоставлением участникам условий для самопознания, самовыражения и саморазвития. Участие в совместной творческой деятельности расширяет социальный опыт каждого участника программы, учит адекватному взаимодействию, обеспечивает развитие эмоциональной и коммуникативной сфер личности.

Помимо разницы в выраженности отдельных компонентов эмпатических способностей, нами выявлено статистически-достоверное различие по интегральному показателю – общему уровню эмпатии (вероятность ошибки 5%). Будучи нацеленными на процесс и результат общения воспитатели чаще проявляют к подопечным и коллегам больший интерес и участие. Кроме того, появляется стремление к демонстрации собственных чувств, большая социальная открытость.

Арт-терапевтические технологии способствуют самораскрытию воспитателей в межличностном общении, осознанию и преодолению собственных коммуникативных трудностей. Методы изобразительного творчества, сказкотерапия, песочная терапия являются эффективными средствами преодоления агрессивности, цинизма, нетерпимости и негативных установок по отношению к коммуникативному партнеру через развитие эмпатии, контактности, самоконтроля в общении, готовности принимать и оказывать эмоциональную поддержку.

Таким образом, гипотеза нашего исследования нашла свое экспериментальное подтверждение. Применение арт-терапии в психологической работе с коллективом воспитателей позволило оптимизировать социально-психологические условия их профессиональной деятельности, вследствие чего снижены некоторые

симптомы эмоционального выгорания, повышен уровень развития эмпатических способностей личности.

### Литература

1. Бойко В. В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2009. 278 с.
2. Борисова М. В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов // Вопросы психологии. 2005. № 2. С. 96-104.
3. Журавлева Г. В. Эмоциональное выгорание в педагогической деятельности и способы его профилактики // Народное образование. 2018. № 5. С. 114-120.
4. Заярная Т. В. Возможен ли педагог без эмоционального выгорания? // Учитель в школе. 2009. № 1. С. 61-62.
5. Копытин А. И. Арт-терапия в России: медицина, образование, социальная сфера. М.: Скифия-принт, 2017. 532 с.
6. Костин Е. Ю. Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности педагогов дошкольного образовательного учреждения // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Педагогика и психология. 2013. № 2. С. 23-29.
7. Мезенцева О. И. Современные подходы к определению понятия «синдром эмоционального выгорания» в психолого-педагогической литературе // Вопросы педагогики. 2020. № 2-2. С. 110-112.
8. Ожогова Е. Г. Синдром «психического выгорания» в работе педагога и профессиональные стратегии поведения // Психология и школа. 2016. № 2. С. 107-120.

9. Полякова О. Б. Деперсонализация как составляющая профессиональных деформаций и психологическая защита педагогов и // Педагогика. 2017. № 10. С. 28-35.

10. Шаталова Н. П. Способы, мотивы и факторы формирования конструктивности // Конструктивные педагогические заметки. 2015. № 3-1 (3). С. 25-34.

**УДК159.9.07**

**К890**

**Е. В. Кузнецова,**

*кандидат психологических наук, доцент кафедры  
психологии и педагогики, Новосибирский  
государственный педагогический университет  
(Куйбышевский филиал), Куйбышев, Россия*

**ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ,  
ПРОЖИВАЮЩИХ В УСЛОВИЯХ МАЛОГО  
ГОРОДА И МЕГАПОЛИСА**

В настоящей статье проводится теоретический анализ понимания процесса профессионального самоопределения личности в современной психологии. Акцентируется внимание на том, в период ранней юности проблема профессионального самоопределения – важнейшее психологическое новообразование, детерминированное формированием направленности личности, системы смысложизненных ориентаций и психосоциальной идентичности. Профессиональное самоопределение является важной жизненной возрастной задачей, от продуктивного решения которой зависит выдвижение жизненных целей, выбор стратегий поведения,

В статье анализируется специфика профессионального самоопределения старшеклассников, проживающих в условиях большого и малого города. Акцентируется внимание на том, что достаточно часто акт профессионального самоопределения старшеклассников из малых городов основывается не столько на выборе конкретной профессии, который связан с осознанием собственных способностей и личностных ресурсов, сколько на привычном для себя образе жизни. Данный факт может неблагоприятно сказаться на всем ходе становления личности.

В статье представляются и анализируются результаты проведенного эмпирического исследования, направленного на выявление особенностей профессионального самоопределения старшеклассников, проживающих в условиях малого города и мегаполиса. Результаты, полученные в ходе эмпирического исследования, могут быть использованы в организации процесса психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения современной молодежи.

Ключевые слова: старшеклассники, профессиональное самоопределение, малый город, мегаполис, эмпирическое исследование.

Проблема профессионального самоопределения является одной из главных в жизни каждого человека. Профессиональное самоопределение является важным выбором для молодых людей, оно затрагивает всю жизненную дальнейшую перспективу, которая осуществляется с учетом отдаленных последствий принятого решения, и, как достаточно отдаленный жизненный план, опосредуется отдаленными жизненными

целями. В период ранней юности проблема профессионального самоопределения – центральное психологическое новообразование.

Теоретический анализ исследований [1; 2; 3; 6], посвященных изучению феноменологии профессионального самоопределения личности позволил сделать вывод о том, что под этим понятием понимается процесс, в рамках которого формируется избирательная направленность ко всей совокупности профессий и к определенной выбранной профессии, основой которого является осознанный выбор, детерминированный осознанием своих личностных особенностей, способностей, тех требований, которые предъявляет выбранная профессиональная деятельность, с учетом понимания социально-экономических условий.

Основными компонентами профессионального самоопределения личности являются развитие самосознания, «Я-концепции личности», формирование смысложизненных ориентаций, определение профессиональных и жизненных целей, планирование траекторий своего развития.

Поскольку социальная ситуация развития лиц юношеского возраста, проживающих в малых и больших населенных пунктах, определяет развитие специфических личностных особенностей и моделей поведения, можно предположить, что и процесс их профессионального самоопределения имеют свою специфику.

Немногочисленные исследования профессионального самоопределения старшеклассников, проживающих в малых городах, показывают, они обладают ограниченными возможностями контактировать с представителями определенных профессиональных сообществ, не осуществляют рационального выбора профессии, как такового, они выбирают те профессии,

которые можно получить в условиях их города. Малый город рассматривается ими как надежное место, в котором они точно могут поступить в учебное заведение и в котором есть реальные условия для их обучения. Таким образом, старшеклассники осуществляют не столько выбор конкретной профессии, сколько привычный для себя образ жизни [4].

В качестве условия, отличающего процесс профессионального самоопределения старшеклассников в условиях малого города, можно рассмотреть особенности профориентационной работы, способствующей осознанному профессиональному выбору. Отсутствие в малом городе психологических и профориентационных центров, а, следовательно, и услуг профориентационного и карьерного консультирования, приводит к тому, что старшеклассники из малых городов оказываются в менее выигрышном положении по сравнению с их сверстниками из мегаполисов. Отсутствие возможности получить качественную помощь профессиональных консультантов в планировании и моделировании профессионального пути приводит подростков из малых городов к поверхностному осознанию своих личностных особенностей, проблемам целеполагания, размыванию системы ценностных ориентаций, снижению социальной активности и мобильности в процессе профессионального самоопределения. И наоборот, многообразие психологических и профориентационных центров современных мегаполисов, готовых предложить самые разнообразные профориентационные услуги способствует более активному включению ребенка в процесс собственного профессионального самоопределения. Старшеклассники из больших городов за сравнительно небольшую плату могут получить качественную помощь в оценке собственных способностей, мотивов, ценностей

и общего потенциала. Участие в разнообразных тренинговых, игровых, имитационных и других профориентационных мероприятиях способствует формированию социальной активности, повышению осознания значимости будущей профессиональной деятельности для собственной самореализации, умению выстраивать траекторию собственного личностного и профессионального развития [5].

Возможности старшеклассников, проживающих в условиях большого города, посещать разнообразные профориентационные экскурсии (заводы, театры, научные, исследовательские лаборатории и т. д.), участвовать в профориентационных беседах, осуществлять профессиональные пробы так же является мощным мотивационным фактором, активизирующим процесс профессионального самоопределения.

Теоретический анализ литературы позволил сформулировать гипотезу, основанную на предположении о том, что профессиональное самоопределение старшеклассников, проживающих в условиях малых городов и мегаполисов, имеет специфические отличия.

Для проверки выдвинутой гипотезы было организовано и проведено эмпирическое исследование в октябре – ноябре 2019 года. Всего в исследовании приняли участие 50 старшеклассников 10-11 классов: 25 старшеклассников проживающих в городе Куйбышеве Новосибирской области (малый город) и 25 старшеклассников проживающих в городе Новосибирске (мегаполис).

Для проверки гипотезы применялся валидный и надежный психодиагностический инструментарий:

- 1) методика изучения статусов профессиональной идентичности (А. А. Азбель);

- 2) методика «Мотивы выбора профессии» (Р. В. Овчарова),
- 3) методика «Профессиональная готовность» (А. П. Чернявская);
- 4) тест «Смыслжизненные ориентации» (Д. А. Леонтьев);
- 5) опросник «Стиль саморегуляции поведения» (В. И. Моросанова).

Результаты математической обработки данных эмпирического исследования, особенностей профессионального самоопределения старшеклассников, проживающих в условиях малого и большого города при помощи t-критерия Стьюдента, выявили ряд статистически достоверных различий между выборками испытуемых.

1. Анализ статусов профессиональной идентичности показал преобладание неопределенного состояния профессиональной идентичности старшеклассников из малого города и сформированное состояние профессиональной идентичности учащихся мегаполисов.
2. Основной характеристикой мотивационного компонента профессионального самоопределения старшеклассников, проживающих в большом городе, доминируют внутренние индивидуально-значимые мотивы. То есть старшеклассники из мегаполиса отличаются более сформированной готовностью совершить профессиональный выбор, по сравнению с их сверстниками, проживающими в малом городе.
3. Ценностно-смысловая сфера старшеклассников из малого города характеризуется относительной неразвитостью, в то время как школьники из большого города характеризуются преобладанием и сформированностью целеполагания, связанного с решением жизненных задач, восприятием процесса

жизни, наполненного смыслами и эмоционально обусловленного.

4. Результаты исследования особенностей регулятивно-деятельностного компонента профессионального самоопределения старшеклассников из малого города показали, что они имеют более низкий уровень саморегуляции поведения, чем старшеклассники из мегаполиса. Старшеклассникам, проживающим в условиях малого города, сложнее выстраивать варианты своего профессионального будущего и самоопределяться.
5. Старшеклассники из мегаполисов отличаются более сформированной готовностью профессионального выбора, условия большого города, представленные многообразием учебных заведений разного уровня, наличием профориентационных центров и услуг, возможностью осуществления профессиональных проб и экскурсий в большей степени способствуют активизации профессионального самоопределения старшеклассников.

Знание этих особенностей осуществления процесса профессионального самоопределения в условиях малого города и мегаполиса поможет более эффективно организовать процесс психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения современной молодежи.

### Литература

1. Григорьева Н. В. Профессиональное самоопределение молодежи. Чебоксары: Издательство Чувашского университета, 2006. 160 с.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. М.: издательство

Московского психолого-социального института; Воронеж: издательство НПО «МОДЭК», 2008. 256 с.

3. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М.: издательский центр «Академия», 2005. 304 с.

4. Колокольникова З. У. Колокольникова Е. А. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников в условиях малого города // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2010. № 11. С. 225-235.

5. Кутугина В. И. Факторы профессионального самоопределения личности в современных условиях // Современные проблемы науки и образования. 2007. № 1. С. 51-53.

6. Леонтьев Д. А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 57-66.

## **АВТОРАМ**

---

**Для авторов на сайте журнала <http://kfngpujournal.ru/> представлены требования к публикации и оформлению статей.**

**Редакция журнала проводит с авторами переписку и информирует:**

- **о поступлении статей в редакцию;**
- **о подписании статей в номер журнала и размещении на официальном сайте журнала.**

### **Контакты:**

**Главный редактор – Шаталова Наталья Петровна**

***E-mail: [giahp@mail.ru](mailto:giahp@mail.ru)***

**Почтовый адрес: г. Куйбышев, 632387, ул. Молодёжная, дом 7, (редакция журнала «КОНСТРУКТИВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ»)**