Центр изучения иностранных языков «Лингвастарт»,
лауреат Московской международной выставки «Школа»

Школа № 1205 с углубленным изучением иностранных языков

Московский институт открытого образования

Институт географии, экологии и природопользования Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина

Лаборатория лингвопедагогики и проблемного обучения Нижневартовского государственного университета

Кафедра ЮНЕСКО Минского государственного лингвистического университета

Посвящается 90-летию со дня рождения Алексея Михайловича Матюшкина

ПРОБЛЕМНЫЙ И НООСФЕРНЫЙ ПОДХОДЫ В ОРГАНИЗАЦИИ ФОРМ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ЦИВИЛИЗАЦИИ

Материалы
XVII Московской международной конференции
«Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых»
(16 марта 2017 года)

Сборник статей

LINGUASTART

Москва – 2017

Печатается по решению Редакционно-издательского совета
Центра изучения иностранных языков
«Лингвастарт»

Ответственный редактор:
Е.В.Ковалевская

Редакционная коллегия:
М.Е.Зубкова, В.Д.Путилин, Л.И.Колесник,
М.В.Корсакова, Д.А.Данилина

Проблемный и ноосферный подходы в организации форм современного образования для устойчивого развития цивилизации: Материалы XVII Московской международной конференции «Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых» (16 марта 2017 г.) : сб. ст.; отв. ред. Е. В. Ковалевская. М. : Спутник +. 2017. 165 с.

Сборник включает материалы докладов детей и взрослых (объемом до 2-3 страниц, для докторов наук – до 6 страниц, в соответствии с редакционными требованиями). Часть 1: «Образование в XXI веке – глазами взрослых» посвящается применению идей проблемного, ноосферного, культурологического подходов к организации содержания, методов, средств и форм современного образования, а также рассмотрению проблем реализации содержания, методов, средств и форм современного образования в России и за рубежом. Часть 2: «Образование в XXI веке – глазами детей» содержит эколого-социальные, культурно-исторические, социально-психологические проекты и творческие работы учащихся, а также «очевидное-невероятное» в этих проектах и творческих работах. Сборник адресован участникам конференции и другим заинтересованным лицам.

Редакционная коллегия оставляет за собой право внести
необходимые редакционные правки или сохранить
авторский вариант текстов.

Телефон: 8-499-128-52-27 E-mail: conf@linguastart.ru www.linguastart.ru

Отпечатано с готового оригинал-макета.

© Центр изучения иностранных языков
«Лингвастарт», 2017

ПРЕДИСЛОВИЕ

Одна их важнейших задач,
стоящих перед нашей школой, –
воспитание творческих способностей детей…
А.М.Матюшкин

Алексей Михайлович Матюшкин (1927–2004) – директор Института психологии РАО (1983–1990), академик АПН СССР (1990), член международной ассоциации «Одаренные дети», член редколлегии европейского «Журнала высших способностей», главный редактор журнала «Вопросы психологии» (1982–1992), выдающийся отечественный психолог и известный специалист в области проблем творческого мышления, одаренности, методов экспериментального исследовательского мышления, проблемного обучения – неоднократно принимал участие в нашей конференции.

Особенность *XVII Московской международной конференции* под общим названием «Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых» заключается в том, что она была посвящена 90-летию со дня рождения Алексея Михайловича Матюшкина. В конференции приняло участие более 150 человек.

Цель конференции – раскрыть возможности применения проблемного, ноосферного и культурологического подходов в реализации содержания, методов, средств и форм современного образования в условиях устойчивого развития цивилизации в контексте их интеграции – соотносится с заявленной темой.

Конференцию организовали: Центр изучения иностранных языков «Лингвастарт»; школа № 1205 с углубленным изучением иностранных языков; Московский институт открытого образования; Институт географии, экологии и природопользования Ленинградского государственного университета им. А.С.Пушкина; лаборатория лингвопедагогики и проблемного обучения Нижневартовского государственного университета; кафедра ЮНЭСКО Минского государственного лингвистического университета.

Вашему вниманию предлагается *сборник материалов* XVII Московской международной конференции, которая проходила в Москве 16 марта 2017 г. и была посвящена теме: *«Проблемный и ноосферный подходы в организации форм современного образования для устойчивого развития цивилизации»*.В сборник вошли доклады, статьи, проекты и тезисы к презентациям, посвященные теории и практике современного образования. Каким должно быть образование для того, чтобы обеспечить устойчивое развитие цивилизации в XXI веке? Авторы из России, Беларуси, Эстонии и Украины анализируют роль проблемного и ноосферного подходов в решении этого вопроса. *Уникальность сборника* в том, что образовательный процесс представлен с разных сторон: глазами академиков, докторов и кандидатов наук, учителей школ и преподавателей вузов, студентов, аспирантов и школьников.

По решению редакционной коллегии, в настоящем сборнике опубликованы материалы, которые отвечают требованиям, указанным в буклете конференции: соответствуют теме, правильно оформлены и отправлены в срок.

Структура сборника материалов XVII Московской международной конференции соотносится с ее *содержанием.*

Первая часть содержит статьи «взрослых». Они сгруппированы по четырем разделам, которые посвящены применению проблемного, экологического, ноосферного, культурологического подходов в реализации содержания, методов, средств и форм современного образования, а также проблемам современного образования в России и за рубежом.

Вторая часть объединяет статьи «детей», также сгруппированые по четырем разделам, из которых Вы узнаете, как реализуются проблемный, экологический, ноосферный и культурологический подходы в эколого-социальных, культурно-исторических, социально-психологических проектах и творческих работах учащихся, а также об «очевидном-невероятном» в этих проектах и работах.

Особенность структуры сборника заключается в том, что: с одной стороны, внутри каждого раздела статьи представлены в алфавитном порядке для облегчения поиска нужной статьи; с другой стороны, в начале каждого раздела первой части дается статья ведущих разработчиков проблемы для лучшей ориентации в потоке научной информации.

Приглашаем Вас принять участие в XVIII Московской международной конференции «Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых» по теме: «Проблемный и ноосферный подходы в обеспечении условий реализации современного образования для устойчивого развития цивилизации», которая состоится в Москве в 2018 г. Сборник материалов планируется к изданию в 2019 г.

Обращаем Ваше внимание, что начиная с 2016 г. сборники материалов всех наших конференций включаются в РИНЦ – Российский индекс научного цитирования, что соответствует современным требованиям к научным изданиям.

Мы также рады Вам сообщить, что на XVII Московской международной конференции было принято решение о создании российско-белорусской ассоциации «Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых». На сайте Цента изучения иностранных языков «Лингвастарт» www.linguastart.ru в разделе «конференция» Вы найдете Устав ассоциации, анкету для вступления в ассоциацию и другую полезную информацию. Ждем Вас!

С благодарностью за понимание и надеждой на сотрудничество,
ответственный редактор, председатель оргкомитета,
доктор педагогических наук, профессор Е.В.Ковалевская
и член редакционной коллегии М.Е.Зубкова

ЧАСТЬ 1
ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ – ГЛАЗАМИ ВЗРОСЛЫХ

1.1. ПРОБЛЕМНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ, ВОСПИТАНИИ И РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ

И.А.Зимняя

ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ ПРОБЛЕМНОЙ СИТУАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*Редакционная коллегия полагает, что данная статья академика РАО, доктора психологических наук, профессора Ирины Алексеевны Зимней представляет несомненную теоретическую и практическую ценность для истории реализации проблемного подхода (1977) не только в преподавании иностранного языка, но и в целостном процессе обучения, воспитания и развития личности.**

Проблемная ситуация (ПС) является объективным фактором (Н.А.Элиава), формируемым в учебном процессе самим педагогом. Учащийся включается в ПС только тогда, когда он обладает соответствующими знаниями и определенной степенью подготовленности, обеспечивающими понимание заданной ситуации, выявление мыслительной задачи и возможность ее решения. ПС становится дидактическим приемом только тогда, когда у учащегося возникает когнитивная, познавательная потребность решения проблемы. При этом, как отмечается, между включением в ПС и возникновением когнитивной потребности существует сложная взаимозависимость, ибо одно стимулирует и определяет другое. Однако, исходя из положения, что «всякая деятельность начинается с потребности», будем считать основным для формирования речевой деятельности (РД) на иностранном языке (ИЯ) формирование именно потребности, точнее, коммуникативно-когнитивной потребности.

Считаем целесообразным также разведение понятий «объективная проблемная ситуация» (ОПС) и «субъективная проблемная ситуация» (СПС).

Проблемная ситуация, рассматриваемая в качестве центрального звена процесса мышления и усвоения, так же, как и мыслительная задача, включает неизвестное, которое соотносится с предметом, способом или условием выполнения действия (А.М.Матюшкин). Если в качестве основного объекта обучения

**Статья перепечатана с согласия автора из сборника «Проблемное обучение в специальном вузе»: Тезисы 12-й научно-методической конференции. (М.: Изд-во Военного ин-та иностранных языков, 1977. С. 102-104).*

ИЯ рассматриваются виды РД, то есть умения слушать, говорить, читать, писать, переводить, то каждый из этих видов РД, то есть говорение, слушание, чтение, письмо и перевод, характеризуясь психологическим содержанием деятельности, может быть представлен такими элементами этого содержания, как предмет, способ, средство, единицы и т.д. Соответственно в создаваемой ОПС неизвестным может быть а) предмет, в качестве которого в РД выступает мысль или смысловое содержание высказывания, б) средство (язык), в) способ формирования и формулирования мысли посредством языка (речь) и г) условия их реализации (ситуация общения).

В чем же специфика и, может быть, некоторая трудность создания ОПС при обучении всем видам РД на ИЯ? Прежде всего, в том, что предмет РД – мысль неотделима от средств ее формирования и формулирования, то есть языка и речи. Соответственно, в общении обычно неизвестность мысли, то есть смыслового содержания высказывания, предполагает известность или знакомость средств и способов ее выражения. Но так как при обучении ИЯ сначала сами средства неизвестны, то преподаватель старается сделать известным предмет высказывания, то есть смысловое содержание. Возникает ситуация невозможности создания проблемной ситуации, так как сам язык как система единиц и правил оперирования ими, являясь только средством выражения мысли, не может вызвать у человека без специальной лингвистической направленности естественную познавательную потребность.

Тем более в этих условиях не может быть сформулирована коммуникативно-познавательная потребность. Источником создания коммуникативно-познавательной потребности может служить актуализация способа формирования и формулирования известной мысли посредством языка, то есть речь, заданная в рецептивных видах РД или продуцированная самим говорящим. Отметим здесь, что это является не собственно РД учащихся, а только речевыми действиями в системе учебной деятельности. Если же говорить о действительной внутренней мотивированности РД, то возникновение СПС предполагает, что коммуникативно-познавательная потребность находит себя в предмете РД, то есть мысли, которую может задать преподаватель, создав ОПС и соответственно поставив мыслительные задачи.

Таким образом, возникает психологическая задача создания иерархии ОПС с последовательным выделением ее уровней. Например, первым их них может быть уровень создания ОПС на известном предмете неизвестными средствами (т.е. языковыми единицами) для выявления актуализации новых, неизвестных способов формирования и формулирования мысли. Вторым может быть уровень, при котором известны отработанные ранее способы формирования и формулирования мысли посредством известных языковых средств для выражения неизвестного, нового смыслового содержания, мысли, предмета РД. На этом уровне ОПС может предполагать и нахождение более сложных способов формирования и формулирования мысли на более сложных уровнях речевого иноязычного высказывания. На третьем уровне этой иерархии может осу-

ществляться решение собственных предметных мыслительных задач, заданных ОПС и осознаваемых как элементы СПС.

А.В.Вечерин, Н.И.Вечерина

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

В коллективном труде «Рабочая концепция одаренности» дается следующее определение: «Одаренность – это системное, развивающееся в течении жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми». (Богоявленская Д. Б. [и др.]. ИЧП «Изд-во Магистр», 1998). Этот подход выражает очень широкое понимание одаренности, так как одаренным, согласно определению, можно считать любого человека, который добился или может добиться высоких результатов. К сожалению, это определение не дает нам понимания того, какие именно психологические факторы лежат в основе одаренности. Отметим, что в большинстве западных концепций одаренности основным фактором является высокий уровень развития способностей (в частности интеллекта). Похожей точки зрения придерживается В.С.Юркевич, определяя одаренность как «высокий уровень развития каких-либо способностей», а одаренных детей, соответственно, как «детей с достаточно высокоразвитыми способностями» (Юркевич В. С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность... . М. : Просвещение, Учебная литература, 1996.). Такое понимание одаренности, с одной стороны, ориентировано не на результат развития, а скорее на его предпосылки. Это не дает возможности в ряде случаев констатировать реальные достижения людей с высоким уровнем развития способностей. С другой стороны, такое понимание одаренности больше подходит для работы с детьми, т.к. позволяет проводить анализ факторов, которые влияют на уровень достижений детей с высокими способностями.

Особенности одаренных детей заключаются в следующем. Детский возраст – это период становления способностей, личности и бурных интегративных процессов в психике. Уровень и широта интеграции характеризуют формирование и зрелость самого явления – одаренности. Их интенсивность или, напротив, остановка определяют динамику развития одаренности. Признаки одаренности – это те особенности одаренного ребенка, которые проявляются в его реальной деятельности и могут быть оценены на уровне наблюдения за характером его действий (Богоявленская Д. Б. [и др.]).

Инструментальный аспект поведения одаренного ребенка может быть охарактеризован следующими признаками:

– Наличие специфических стратегий деятельности. Способы деятельности одаренного ребенка обеспечивают ее особую, качественно своеобразную продуктивность.

– Сформированность качественно своеобразного индивидуального стиля деятельности, выражающегося в склонности «все делать по-своему» и связан-

ного с присущей одаренному ребенку самодостаточной системой саморегуляции. Индивидуализация способов деятельности выражается в элементах уникальности ее продукта.

– Высокая структурированность знаний, умение видеть изучаемый предмет в системе, свернутость способов действий в соответствующей предметной области.

– Особый тип обучаемости. Он может проявляться как в высокой скорости и легкости обучения, так и в замедленном темпе обучения, но с последующим резким изменением структуры знаний, представлений и умений.

Мотивационный аспект *поведения одаренного ребенка* может быть охарактеризован следующими признаками:

– Повышенная, избирательная чувствительность к определенным сторонам предметной действительности, либо к определенным формам собственной активности.

– Ярко выраженный интерес к тем или иным занятиям или сферам деятельности, чрезвычайно высокая увлеченность каким-либо предметом, погруженность в то или иное дело. Наличие столь интенсивной склонности к определенному виду деятельности имеет своим следствием поразительное упорство и трудолюбие.

– Повышенная познавательная потребность, которая проявляется в неутолимой любознательности, а также готовности по собственной инициативе выходить за пределы исходных требований деятельности.

– Предпочтение парадоксальной, противоречивой и неопределенной информации, неприятие стандартных, типичных заданий и готовых ответов.

– Высокая критичность к результатам собственного труда, склонность ставить сверхтрудные цели, стремление к совершенству.

Особенности обучения одаренных детей состоят в следующем. Наибольший успех в обучении и развитии любого ребенка может быть достигнут только при условии, что учебная программа соответствует его потребностям и способностям. В связи с тем, что потребности и возможности одаренных дошкольников, младших школьников и подростков весьма отличаются от таковых у их сверстников, возникает необходимость дифференцированного обучения одаренных детей по специально разработанным программам. Индивидуализация обучения в общеобразовательных школах может осуществляться с помощью индивидуального учебного плана и обучения по индивидуальным программам по отдельным учебным предметам. Работа по индивидуальному плану и составление индивидуальных программ обучения предполагает использование современных информационных технологий (в том числе дистанционного обучения), в рамках которых одаренный ребенок может получать адресную информационную поддержку в зависимости от своих потребностей. Достаточно перспективной, начиная со старшего подросткового возраста, является дифференциация образовательного процесса на основе специализации обучения одаренных школьников (углубленного прохождения учебных предметов), что предполагает использование различных типов содержания и методов

работы, учет требований индивидуального подхода. Программы работы с одаренными детьми, построенные на постоянном усложнении и увеличении объема учебного материала, имеют существенные недостатки. В частности, усложнять программу, не вызывая перегрузок, можно только до определенного предела. Дальнейшее развитие возможностей ученика должно проходить в рамках его включения в исследовательскую работу, так как развивать творческие способности ребенка можно лишь через включение его в творческий процесс. Исследовательская деятельность обеспечивает более высокий уровень системности знания, что исключает его формализм. Однако привлечение одаренных учащихся к работе исследовательских объединений предполагает предварительную подготовку, целью которой является развитие интересов и общих навыков исследовательской работы.

Можно выделить *шесть стратегий обучения*, которые могут применяться в разных комбинациях. Каждая стратегия позволяет в разной степени учесть требования к учебным программам для одаренных детей.

Ускорение. Эта стратегия позволяет учесть потребности и возможности определенной категории детей, отличающихся высоким темпом развития. Следует иметь в виду, что ускорение обучения оправдано лишь по отношению к обогащенному и в той или иной мере углубленному учебному содержанию. Примером такой формы обучения могут быть летние и зимние лагеря, творческие мастерские, мастер-классы, предполагающие прохождение интенсивных курсов обучения по дифференцированным программам для одаренных детей с разными видами одаренности.

Углубление. Данный тип стратегии обучения эффективен по отношению к детям, которые обнаруживают экстраординарный интерес по отношению к той или иной конкретной области знания или области деятельности. При этом предполагается более глубокое изучение тем, дисциплин или областей знания.

Содержательное обогащение. Соответствующая стратегия обучения ориентирована на качественно иное содержание обучения с выходом за рамки изучения традиционных тем за счет установления связей с другими темами, проблемами или дисциплинами. Кроме того, обогащенная программа предполагает обучение детей разнообразным способам и приемам работы.

Проблематизация. Данная стратегия обучения предполагает стимулирование личностного развития учащихся. Фокус обучения в этом случае – использование оригинальных объяснений, пересмотр имеющихся сведений, поиск новых смыслов и альтернативных интерпретаций, что способствует формированию у учащихся личностного подхода к изучению различных областей знаний.

Персонификация. Обучение одаренного ребенка по индивидуальным учебным планам (содержание, технологии, темп) в соответствии с потребностями и способностями ребенка. Насыщение образовательных программ *исследовательской и творческой деятельностью.*

О.В.Довнар

ПРОБЛЕМНЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ НА ОСНОВЕ РОЛЕВЫХ ИГР, ДИСКУССИЙ, ДЕБАТОВ И ДРУГИХ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

В последнее время статус иностранного языка в современном обществе изменился. Огромный спрос на знание иностранных языков создал мощную мотивационную базу для их изучения. Владение иностранным языком стало рассматриваться как необходимое личностное и профессиональное качество любого специалиста, как средство гуманизации и социализации общества. Очевидно, что для того, чтобы стать социально адаптированными и успешными, молодые люди должны уметь критически осмысливать обстоятельства и принимать продуманные решения на основе анализа информации. Принимая во внимание этот факт, я широко использую на уроках английского языка современные педагогические технологии, в частности технологию проблемного обучения.

Проблемное обучение – это система методов обучения, при которой учащиеся получают знания не путем заучивания или запоминания их в готовом виде, а в результате мыслительной деятельности по решению проблем и проблемных задач, построенных на содержании изучаемого материала. В центре моей педагогической деятельности находится ребенок, которого я считаю не объектом, а субъектом воспитания и обучения. Когда я планирую урок, главной целью моей педагогической деятельности является формирование умения самостоятельно добывать знания, собирать необходимую информацию, выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения. На мой взгляд, человеком, способным мыслить критически, сложно манипулировать. Сопоставляя информацию, полученную из различных источников, он формирует картину мира на основании собственной системы взглядов.

Для реализации заявленной цели я использую активные и интерактивные методы обучения: организую иноязычное общение на основе ролевых игр, дебатов и других активных форм взаимодействия. Моя роль на уроке превратилась в роль наставника, который разделяет общую ответственность за результат, в то же время я выступаю и как равноправный участник дискуссии, игры, конференции и т.д. Вот несколько примеров использования технологии проблемного обучения при изучении иностранного языка, надеюсь, им найдется место и на уроках моих коллег.

Коллективный обмен мнениями, совместный поиск истины за «круглым столом» считаю одним из эффективных методов обучения в старших классах. Например, в рамках изучения темы «Деньги» мы традиционно проводим круглый стол «Найди себе спонсора». Группа спонсоров выслушивает доводы кандидатов, которым требуется материальная поддержка (роли распределяются заранее). Например, студенту нужна стипендия; иммигранту – средства для изучения языка; матери-одиночке – оплата образования для сына. Спонсоры зада-

ют вопросы, создают ситуацию соперничества и распределяют материальную помощь. Задача каждого ученика доказать, что именно он достоин гранта.

Прекрасно подходит для обсуждения проблемных вопросов по темам «Здоровье», «Спорт», «Система образования» очень любимая мною технология «мозговой штурм», которая стимулирует творческую активность. Участникам обсуждения предлагают высказывать как можно большее количество вариантов решения (обсуждение проблемы длится примерно 1-5 мин). Затем из общего числа высказанных идей я вместе с учениками отбираю наиболее удачные, которые могут быть использованы на практике.

Также, хотелось бы отметить технологию «броуновское движение», которая предполагает движение учеников по всему классу с целью сбора информации по предложенной теме. На своих уроках я использую эту технологию при изучении тем «Хобби», «Семья», «Одежда», «Дом», параллельно отрабатывая всевозможные грамматические конструкции. Каждый ученик получает лист с перечнем вопросов-заданий: «Узнай, сколько человек в твоем классе любят фастфуд!» или «У кого дома в комнате находится телевизор?». В свою очередь, я как учитель, помогаю грамотно формулировать вопросы и ответы, слежу, чтобы общение происходило только на английском языке.

Существует огромное количество форм ролевых игр на уроках английского языка: презентации, клубы по интересам, пресс-конференции, экскурсии, репортажи, интервью, сказки и др., которые направлены на развитие самостоятельного творческого мышления, активности познавательной деятельности учащегося и, естественно, на создание атмосферы сотрудничества и взаимопомощи.

Таким образом, проблемный подход в организации иноязычного общения вносит в образовательный процесс новые приемы, исключает бездумное заучивание и пересказ «книжных» знаний, внедряет активное мышление, творческую самостоятельность в процесс познания мира. Мой опыт работы показывает, что на традиционных уроках учащиеся редко вовлекаются в творческую деятельность, не развивают способность самостоятельно решать сложные задачи, чаще всего они получают знания в готовом виде, запоминают их и воспроизводят. По результатам опроса своих учащихся, я могу с уверенностью сказать, что их больше привлекают активные формы и методы обучения, которые заставляют мыслить, искать ответы, разбираться в фактах, событиях, явлениях действительности. На мой взгляд, проблемное обучение на уроках английского языка приводит к хорошим результатам, оно «учит учиться». Необходимость развития умения учиться в корне меняет характер взаимоотношения между учителем и учеником, позволяет по-новому взглянуть на организацию учебного процесса и переосмыслить существующие методы преподавания английского языка.

Г.Л.Ильин

ИССЛЕДОВАНИЯ МЫШЛЕНИЯ И РЕЧИ РЕБЕНКА

Речь является важнейшим средством общения с миром: восприятия переживаний и понимания других людей, выражения отношения к миру, собственных представлений о мире в словесной форме. Но она предполагает тесно связанный с нею психический процесс, – мышление, связанный с пониманием происходящего, его оценкой, и поиском средств для «выражения» событий, протекающий в форме не только речи, но и жестов.

Развитие речи тесно связано с умственным развитием ребенка – развитием его мыслительных способностей. Взаимосвязи мышления и речи посвящены исследования отечественных и зарубежных ученых. Я бы хотел продолжить названные исследования с учетом новых взглядов на понимание мышления, его связи с речью, дошкольным обучением и гендерными различиями детей.

Умственное развитие протекает под влиянием социальной среды в процессе деятельности: в начале в общении, предметной деятельности, игре, а затем и в учебной, трудовой, продуктивной (рисование, лепка, аппликация, конструирование). И, разумеется, под воздействием обучения и воспитания со стороны родителей или воспитателей. С умственным развитием ребенка связано развитие его мышления, в научном плане – проблема соотношения мышления и речи в развитии ребенка.

О взаимосвязи процессов мышления и речи существовало несколько теорий, либо отождествлявших, либо разделявших эти понятия. В советской, а затем российской психологии утвердилась концепция, предполагающая исходное, генетическое происхождение мышления и речи. Предполагалось, что мышление свойственно всем живым существам, тогда как речь в развитой, членораздельной форме присуща только человеку в социальной среде.

При этом отмечалось *несоответствие в развитии мышления и речи: мышление развивается медленнее, чем речь. На этот факт указывали известные психологи – Ж.Пиаже, Л.С.Выготский.* «Ребенок овладевает синтаксисом речи раньше, чем он овладевает синтаксисом мысли. Исследования Ж.Пиаже показали с несомненностью, что грамматическое развитие ребенка идет впереди его логического развития, и что ребенок сравнительно поздно приходит к овладению логическими операциями, соответствующими тем грамматическим структурам, которые им усвоены уже давно». (Выготский Л. С. Мышление и речь / Генетические корни мышления и речи. М.: Полиграфкнига. 1934. С.100).

Позднее выяснилось, что указанное несоответствие особенно явно проявляется в сопоставлении половых различий: мальчики изначально, с раннего возраста уступают девочкам в развитии речи. Но это преимущество девочек выяснилось лишь в наше время, когда стали проводиться специальные исследования не просто на основе педагогических наблюдений, а на психофизиологическом уровне. Это различие сохраняется и в старшем возрасте, более того, усугубляется школьным обучением. Поясним это утверждение.

Современная школа учит не столько мышлению, сколько речи, не столько пониманию, сколько воспроизведению. В школе обучают речи, т.е. способности излагать известный материал, не обязательно предполагающей понимание сути сказанного. Таким образом обучают не только в дошкольных учреждениях, но и в школе, общеобразовательной и высшей. Обучают определениям, формулам, терминам, за которыми, порой, для учащегося нет ничего, кроме словесной оболочки, объединяющей такие же формулы и определения. Учат умению произносить правильно построенные предложения. Словом, излагать учебные тексты. И девочки, обладая лучшими речевыми способностями, как правило, учатся лучше своих одноклассников-мальчиков.

То есть основной особенностью школьного обучения стала вербализация учебного материала, к которой девочки оказались более приспособленными. Вербализация – это, с одной стороны, изложение учителем учебного материала в словесной форме, с другой – усвоение учащимся материала в словесной форме. Но является ли словесная форма выражением не только грамматических, но и логических форм? Насколько она связана с пониманием учебного материала, а не его буквальным заучиванием? В дошкольном возрасте и начальных классах, когда усвоение материала строится в основном на непроизвольной памяти, такое заучивание неизбежно, но педагогический опыт свидетельствует, что такой способ усвоения сохраняется и позднее, во взрослом состоянии.

А между тем известна концепция «множественного интеллекта» Г.Гарднера, впервые описанная им в книге «Границы мышления». Он создавал ее в известной степени в противовес теории Ж.Пиаже, который определил генезис развития детского интеллекта как орудия познания и стремился выстроить теорию познания человечества («эпистемологию») по модели детского развития. В отличие от Ж.Пиаже, бывшего изначально, с детских лет естествоиспытателем, Г.Гарднер тяготел к искусству, на котором и строил свое понимание интеллекта не только как орудия познания, но и способа проявления жизни.

Г.Гарднер показал, а вернее предположил, что интеллект гораздо более сложное образование, не сводимое к логико-грамматическим и математическим структурам. Он выделил восемь относительно автономных интеллектуальных способностей: лингвистическая, логико-математическая, музыкальная, пространственная, телесно-кинестетическая, межличностная, внутриличностная и естествоиспытательская. В последнее время к ним добавилась экзистенциальная способность. Из них лишь три – естествоиспытательская, логико-математическая и лингвистическая – могут быть отнесены к пониманию интеллекта по Ж.Пиаже.

Так возникла возможность более полного понимания детского мышления и его соотношения с речью, представления мышления не только в речевой форме, но и на других «языках» – музыкальном, образном, телесно-кинестетическом (выраженном в движениях тела), внутри- и межличностном (проявляющемся в чувствах и переживаниях). Все они в разной степени присутствуют в развитии ребенка, определяя его индивидуальность и возможную траекторию его развития.

Рассмотрение мышления и речи не только в естественнонаучном и гуманитарном, но и в гендерном аспекте позволит иначе, более полно взглянуть на развитие детей. И чем лучше мы будем понимать детское мышление, учитывая гендерные различия, тем лучше будем строить образовательный процесс, тем всестороннее он будет происходить, и тем более развитым, способным к выполнению различных видов деятельности в своей жизни окажется ребенок.

Е.В.Ковалевская, Д.А.Данилина

КОНФЕРЕНЦИЯ КАК НОВАЯ ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ В СВЕТЕ ПРОБЛЕМНОГО ПОДХОДА

Все творения – создания природы.
И.В.Гете

Для того, чтобы раскрыть содержание данной статьи, нужно ответить на три группы вопросов: 1. Что такое проблемный подход? 2. Что такое форма повышения квалификации? 3. Что такое конференция как новая форма повышения квалификации в свете проблемного подхода?

При ответе на первый вопрос – «Что такое проблемный подход?» – необходимо уточнить: *во-первых*, что такое подход; *во-вторых*, что такое проблемный подход и как он организован.

Так, по мнению И.А.Зимней, «подход, как категория, шире понятия “стратегия обучения” – он включает ее в себя, определяя методы, формы, приемы обучения» (Зимняя И. А. Педагогическая психология. М. : Логос, 1999. С. 75).

Поскольку подход – это стратегия обучения, постольку проблемный подход – это стратегия обучения, нацеленная «на развитие творческого мышления, творческих межличностных отношений, творческой личности в процессе совместной творческой деятельности по постановке и решению проблем в социальной и профессиональной сферах на разных уровнях проблемности…» (Ковалевская Е. В. Проблемность в преподавании иностранных языков: современное состояние и перспективы: Экспериментальная учебная авторская программа (для слушателей курсов повышения квалификации – учителей и преподавателей иностранных языков). М. : Спутник+, 2013. С. 4).

И если проблемный подход, как стратегия, нацелен на развитие творческого мышления, то его можно организовать, то есть, по словарному определению, «упорядочить» (Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений/ Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд., доп. М. : Азбуковик, 1999. С. 459) в соответствии с этапами решения проблемы в творческом мыслительном процессе. Как известно, А.М.Матюшкин выделяет *пять этапов* мыслительного процесса: «1) возникновение проблемной ситуации; 2) использование известных способов – этап «закрытого» решения проблемы; 3) расширение области поиска новых способов решения – этап «открытого» решения проблемы, – нахождение ново-

го отношения или принципа действия; 4) реализация найденного принципа; 5) проверка правильности полученного решения…» (Матюшкин А. М. Актуальные вопросы проблемного обучения //Послесловие к книге Оконя В. Основы проблемного обучения. М. : Просвещение, 1968. С. 194). По мнению А.М.Матюшкина эти этапы составляют лишь общую схему процесса решения. Эта общая схема процесса решения проблемы, по нашему мнению, может быть основой организации проблемного подхода в современном образовании и включать следующие этапы: 1) этап постановки проблемы и возникновения проблемной ситуации; 2) этап решения проблемы на основе имеющихся знаний и способов их применения – умений; 3) этап решения проблемы на основе новых знаний и способов их применения – умений; 4) этап решения проблемы; 5) этап проверки правильности решения проблемы.

Очевидно, что эти пять этапов решения проблемы, лежащие в основе развития творческого мышления, должны быть учтены как при организации современного образования, так и при построении форм повышения квалификации современных педагогов.

При ответе на второй вопрос – «Что такое форма повышения квалификации?» – следует определить: *во-первых*, что такое форма; *во-вторых*, что такое форма повышения квалификации и как она соотносится с содержанием.

По словарному определению, «форма... – прежде всего внешнее очертание, наружный вид предмета, внешнее выражение какого-либо содержания…, а также и внутреннее строение, структура, определенный и определяющий порядок предмета или порядок протекания процесса…» (Философский энциклопедический словарь. М. : ИНФРА-М, 1999. С. 489).

Известно, что образовательные программы осваиваются: *с одной стороны*, в таких формах, как очная, очно-заочная (вечерняя), заочная, дистанционная, семейное образование, эксперимент и т.д.; *с другой стороны,* в таких организационных формах, как лекция, семинар, практическое занятие, урок и т.д. *Что касается формы повышения квалификации, то она рассматривается нами в первую очередь как организационная форма, которая должна соответствовать своему содержанию.*

Интересно, что содержание и форма, в соответствии со словарным определением, – это «категории, традиционно используемые для характеристики отношений между способом организации вещи и собственно материалом, из которого вещь состоит» (Новейший философский словарь. Мн. : Интерпрессервис. 2001. С. 949). Иными словами – «содержание есть “что” в “как” формы, есть то, что наполняет форму и из чего она осуществляется» (Философский энциклопедический словарь. С. 422). Именно поэтому, *не только содержание определяет форму его существования, но и форма влияет на содержание, расширяя или ограничивая возможности освоения данного содержания.*

Так, например, *традиционные формы* обучения и контроля в процессе повышения квалификации – лекция, семинар, реферат, экзамен и др. – могут *вступать в противоречие с новым содержанием,* так как в традиционных формах, в первую очередь, учитывается «внешнее выражение какого-либо содер-

жания», а не «внутреннее строение, порядок протекания процесса» (Там же. С. 489).

Понятно, что *новое содержание требует новых форм повышения квалификации, таких, например, как конференция.*

При ответе на третий вопрос – «Что такое конференция как новая форма повышения квалификации в свете проблемного подхода?» – нужно выяснить: *во-первых*, что такое конференция; *во-вторых*, почему конференция – это новая форма повышения квалификации и как она организована.

Поскольку, по словарному определению, *конференция* – это «собрание, совещание,… лиц, ученых для обсуждения определенных вопросов» (Большой энциклопедический словарь. М.; СПб. : Большая рос. энцикл.; Норинт, 2001. С. 567), постольку *конференция* как форма субъект-субъектного взаимодействия ее участников соотносится с проблемным подходом как *внешняя и внутренняя форма реализации содержания:*

– *Конференция как внешняя форма или внешняя структура* соответствует обновленному содержанию, включающему не только профессиональные знания и умения, но и поисковые творческие умения, необходимые педагогу для организации исследовательской деятельности для себя и для своих обучающихся.

– *Конференция как внутренняя форма или внутренняя структура,* «определяющая протекание процесса, должна соотноситься с логикой развертывания содержания предмета обучения, то есть мысли, а значит соответствовать этапам развертывания мыслительного процесса: от постановки проблемы в проблемной ситуации, через решение проблемы в процессе разрешения проблемной ситуации, до проверки правильности решения проблемы и возникновения новых проблем для решения» (Ковалевская Е. В. Конференция-семинар: цель, содержание, форма //Спецификация форм реализации проблемного обучения в контексте инновационного характера современного образования: вопросы теории и практики. Материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции-семинара «Образование на грани тысячелетий»; отв. ред. Е. В. Ковалевская. Нижневартовск : НВГУ, 2013. С. 5).

Именно поэтому *конференция может быть представлена как внутренняя форма развертывания содержания курса повышения квалификации педагогов* (Ковалевская Е. В., 2006), *включающая,* в свете проблемного подхода, *пять этапов решения проблемы в проблемной ситуации:*

1. Этап постановки проблемы и возникновения проблемной ситуации, который нацелен на выбор темы и проблемы статьи и доклада, формулировку гипотезы.

2. Этап решения проблемы на основе имеющихся знаний и способов их применения, то есть умений, который ориентирован на использование известной информации и методов теоретического и экспериментального исследования.

3. Этап решения проблемы на основе новых знаний и способов их применения, то есть умений, который направлен на поиск новой информации и методов теоретического и экспериментального исследования.

4. Этап решения проблемы, который предполагает завершение теоретического и экспериментального исследования, подтверждение или опровержение гипотезы, написание текста статьи, подготовку доклада и компьютерной презентации, отправку заявки с текстом статьи / доклада в Оргкомитет Конференции.

5. Этап проверки правильности решения проблемы, который фиксирует оценивание: 1) собственного доклада и компьютерной презентации в ходе выступления и ответов на вопросы слушателей; 2) выступлений других участников конференции в ходе анкетных опросов; 3) собственной статьи и статей других участников конференции в сборнике статей, публикуемых после проведения конференции.

Все вышеизложенное может быть представлено в форме рисунка «Дерево вопросов» (см. рис.1), являющегося наглядным доказательством раскрытия рассмотренной нами темы: «Конференция как новая форма повышения квалификации в свете проблемного подхода».

Но если содержание статьи представлено в форме дерева вопросов, и дерево связано с биосферой, а биосфера – с ноосферой, то конференция может быть рассмотрена как новая форма повышения квалификации и в свете ноосферного подхода.

РИСУНОК 1. ДЕРЕВО ВОПРОСОВ

Л.И.Колесник, С.П.Микитченко, Н.Н.Осипова

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ НА ОСНОВЕ ЛИНГВО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ (в контексте проблемного обучения)

Основным принципом проблемного обучения является *проблемность, которая* трактуется нами, вслед за Е.В.Ковалевской, как «главное условие развития творческого мышления, творческих межличностных отношений, творческой личности в целом в процессе совместной творческой деятельности. Способом создания проблемности являются *проблемные ситуации*, средством – *проблемные задачи* (проблемные задания), механизмом – *проблематизация* – вскрытие *проблемы* в учебном материале субъектами проблемного взаимодействия в процессе совместной социальной и профессиональной деятельности» (Ковалевская Е. В. Проблемность в преподавании иностранных языков: современное состояние и перспективы// Экспериментальная учебная авторская программа. М. : Спутник+, 2013. С. 4).

В настоящее время цель обучения иностранному языку оказывает влияние на *организацию процесса обучения*, изменяя позицию студента, который становится активным участником познавательной деятельности, успешно овладевает учебным предметом. Вышесказанное необходимо учитывать при *построении модели* обучения иностранному языку, где под *моделью обучения,* согласно М.В.Кларину, понимается «обозначение схемы или плана действий педагога при осуществлении учебного процесса» (Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). Рига : Эксперимент, 1975. С. 10).

Важным является вопрос *организации процесса обучения иностранным языкам*, на основе *лингво-педагогических моделей проблемного обучения иностранным языкам,* где «лингво» соотносится с предметным содержанием, а «педагогическая» с процессом обучения иностранному языку.

Для обучения таким видам речевой деятельности как чтение, говорение, аудирование были построены и представлены *лингво-педагогические модели проблемного обучения иностранным языкам* (Л.И.Колесник, С.П.Микитченко, Н.Н.Осипова и др.).

Разработанная Л.И.Колесник *лингво-педагогическая модель проблематизации учебного текста и заданий к тексту* носит *структурно-содержательный и процессуальный характер* и включает следующие компоненты: «1) проблематизацию учебного текста, осуществляемую пятью способами: а) деление текста на смысловые куски с предшествующим вопросом на вероятностное прогнозирование; б) создание эффекта избыточности информации за счет добавления в текст лишних предложений, абзацев; в) создание эффекта недостаточности информации за счет исключения из текста предложений, абзацев; г) перемена последовательности отдельных частей текста; д) повтор предложений, абзацев; 2) проблематизацию заданий к учебному тексту, осуществляемую тремя способами: а) изменение формулировки задания; б) добавление проблемной части в виде вопросов: «Почему ... ?», «Как вы узнали ...

?» и др.; в) изменение формулировки и добавление проблемной части одновременно; 3) одновременную проблематизацию учебного текста и заданий к нему, осуществляемую на основе вышеперечисленных способов» (Колесник Л. И. Проблематизация учебного текста и заданий к нему: дис. … канд. пед. наук. М. : 2004. С. 8). Данная лингво-педагогическая модель «…дает представление о том, что, во-первых, можно реализовать проблематизацию содержания обучения иноязычному чтению от проблематизации учебных текстов к проблематизации заданий и далее к одновременной проблематизации учебных текстов и заданий к ним; во-вторых, осуществить проблематизацию процесса обучения иноязычному чтению от постановки преподавателем задачи и совместного ее решения преподавателем и студентом к постановке преподавателем задачи и ее самостоятельному решению студентом, и далее к самостоятельной постановке и решению задачи студентом. Необходимо отметить, что учащиеся могут проходить эти уровни проблемности по-разному, в зависимости от их подготовленности: «слабые», «средние», «сильные» студенты (Там же. С.100 – 101).

Представленная С.П.Микитченко *лингво-педагогическая модель организации проблемных задач в обучении иноязычному говорению от преподавателя к студенту* имеет *процессуальный характер*. Под моделью, согласно автору, понимается организация проблемных задач в процессе обучения говорению, теоретической основой, которой является интеграция культурологического, личностно-деятельностного, проектного и проблемного подходов.

По мнению автора, особенностью *культурологического подхода,* рассмотренного в качестве содержательной основы проблемных задач, является понимание культуры как процесса и способа установления отношений субъекта с собой и с другими субъектами в результате чего формируются ценностные отношения, картина мира и прагматические умения, необходимые для того, чтобы устроиться на работу, прорекламировать какой-либо продукт и т.д. Культура вводится как объект обучения иностранному языку – основа содержания обучения.

Лингво-педагогическая модель, созданная автором, включает систему проблемных задач для обучения иноязычному говорению: 1) с одним препятствием (выбором) – для монологической речи; 2) с несколькими препятствиями (выборами) – для диалогической речи; 3) со многими препятствиями (выборами) – для полилогической речи. Модель разработана в соответствии с уровнями проблемности: «1) внешне заданная организация проблемных задач преподавателем; 2) совместная организация проблемных задач с доминированием работы преподавателя; 3) совместная организация проблемных задач с доминированием работы студента; 4) внутренняя самостоятельная организация проблемных задач студентом» (Микитченко С. П. Организация проблемных задач в процессе обучения иностранному языку (на материале говорения): дис. … канд. пед. наук. М. : 2004. С. 84). Согласно автору, такая модель организации проблемных задач может быть использована в процессе обучения иноязычному говорению дифференцированно в зависимости от уровня подготовленности студентов и является эффективной, поскольку, с одной стороны, «позволяет значительно

улучшить речевые характеристики в ходе формирования коммуникативных умений в говорении (от монолога – к диалогу и полилогу); с другой стороны, она дает возможность развить поисковые умения студентов в постановке, формулировке, решении и проверке проблемных задач; и на этой основе обеспечить переход «слабых» студентов в подгруппу «средних» студентов, и «средних» студентов в подгруппу «сильных» студентов» (Там же. С. 85).

Лингво-педагогическая модель проблематизации в обучении иноязычному аудированию при подготовке студентов неязыкового вуза, построенная Н.Н.Осиповой *основана* на типологии проблемных заданий для обучения иноязычному аудированию и *определяется* как *содержательная* модель в обучении, поскольку проблематизация содержания обучения осуществляется через проблемные задания, которые основываются на моделях проблемных ситуаций на материале основных содержательных блоков (Общий английский, Профессиональный английский, Деловой английский). Модель также носит и *процессуальный характер*, так как происходит реализация проблематизации процесса обучения иноязычному аудированию от постановки (видения) преподавателем проблемы и совместного ее решения со студентом к постановке (видению) преподавателем проблемы и ее самостоятельному решению студентом, к самостоятельной постановке (видению), решению и контролю решения проблемы студентом. Данная модель *включает три основания: основание проблематизации учебного содержания,* ориентированное на основные содержательные блоки дисциплины «иностранный язык» для неязыковых вузов и специальностей (Общий английский, Профессиональный английский, Деловой английский); *основание проблематизации учебного процесса*, ориентированное на этапы иноязычного аудирования, соотносимые с коммуникативными творческими умениями иноязычного аудирования – восприятие информации, понимание информации, переработка информации; *основание одновременной проблематизации учебного содержания и учебного процесса*, ориентированное на этапы решения проблемы, соотносимые с поисковыми творческими умениями студентов – видение проблемы, решение проблемы, контроль решения проблемы (Осипова Н. Н. Проблематизация в обучении иноязычному аудированию при подготовке студентов неязыкового вуза: дис. … канд. пед. наук. М. : 2015. С.104-106).

Модель Н.Н.Осиповой *раскрывает* вариативную сущность иноязычного аудирования, предполагающую многообразие через варьирование содержательных блоков (основание проблематизации учебного содержания), блоков восприятия информации, понимания информации и переработки информации (основание проблематизации учебного процесса), блоков видения проблемы, решения проблемы и контроля решения проблемы (основание одновременной проблематизации учебного содержания и учебного процесса), и «*способствует* реализации проблематизации в обучении иноязычному аудированию при подготовке студентов неязыкового вуза, на основе формирования и развития коммуникативных творческих умений иноязычного аудирования, поисковых и профессиональных творческих умений студентов» (Там же. С.111).

Таким образом, можно отметить, что *1) проблемное обучение иностранным языкам*, в контексте его *основных понятий* развивает творческое мышление студентов, формирует интерес к содержанию учебных предметов и культуре стран изучаемого языка и позволяют реализовать основные *цели* российского образования на современном этапе; *2) лингво-педагогические модели проблемного обучения иностранным языкам,* направленные на обучение различным видам речевой деятельности, способствуют организации процесса обучения как для успешного овладения предметом, так и для развития творческой личности; 3) *эффективность применения лингво-педагогических моделей проблемного обучения иностранному языку* была доказана авторами в ходе экспериментов.

А.А.Матюшкина

ПОНИМАНИЕ СМЫСЛА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ КАК ПРОБЛЕМНАЯ СИТУАЦИЯ

Понимание выступает одним из ключевых процессов мышления, обеспечивая переход от незнания к знанию. Особые условия характеризуют понимание художественных произведений, предъявляя специальные требования к субъекту. Так, по мнению А.Р.Лурия, Л.С.Выготского понимание смысла художественного текста характеризуется наибольшей трудностью по сравнению с повествовательными и научными текстами. Художественный текст требует для понимания выявления не только существенных очевидных связей, но и скрытых; анализа эмоционального содержания. Задача на понимание смысла вовлекает личность в мыслительный процесс, тем самым создавая проблемную ситуацию мышления. А.М.Матюшкин, рассматривая мышление как процесс разрешения проблемной ситуации, проблемным для субъекта называет такое мыслительное задание, которое порождает познавательную потребность в новом неизвестном знании, необходимом для его выполнения. Решение достигается включением объекта в новую систему связей и отношений, приводящим к продуктивному решению через субъективное открытие нового знания. Личность, встречаясь с задачей выявления смысла художественного произведения, преобразуя проблему, приходит к формированию семантического гештальта, который и определяет глубину понимания смысла. Впервые представление о глубине решения как мере приближения к пониманию сути проблемной ситуации появляется в гештальтпсихологии. Далее представления о глубине развиваются в научной школе С.Л.Рубинштейна. Так, глубина понимания, по мнению В.В.Знакова, характеризуется тем, насколько глубоко и разносторонне человек может анализировать существенные связи и отношения представленной ситуации.

В 2016 г. нами проведено исследование, *целью* которого выступило *изучение предпосылок, обеспечивающих успешность решения проблемной ситуации понимания смысла художественного произведения*. Процедура состояла из двух частей: диагностической и исследовательской. *Задача диагностической*

части – оценка интеллектуальных возможностей испытуемых. Для этого применялись следующие методики: тест «Сложные аналогии», диагностирующий уровень развития формально-логического мышления; тест «Прогрессивные матрицы Равена» для оценки общего интеллектуального уровня; методика «Толкование пословиц», направленная на оценку уровня абстракции. Результаты диагностической части показали, что все испытуемые характеризуются интеллектуальными данными, соответствующими среднестатистическим нормативам для своей возрастной группы. При этом не выявлена значимая взаимосвязь (линейная корреляция Пирсона) между глубиной понимания и успешностью решения теста «Прогрессивные матрицы Равена»; между глубиной понимания и величиной балла за тест «Сложные аналогии» (коэффициент корреляции Спирмена). Выявлена значимая положительная корреляция между показателями «толкование пословиц» и «глубина понимания» (коэффициент корреляции Спирмена 0,694; двухсторонняя значимость 0,001). Задания на раскрытие смысла пословицы является схожим с заданием на понимание смысла художественного текста, для их выполнения необходимо понимать скрытый смысл, анализировать эмоциональное содержание. Таким образом, интеллектуальные данные, соответствующие возрастным нормативам, выступают лишь необходимой предпосылкой к успешному решению проблемного задания на понимание смысла художественного содержания.

В исследовательской части испытуемым предлагалось выполнить три проблемных задания на понимание смысла отрывка из произведений (рассказов) А.П.Чехова: «Толстый и тонкий», «Крыжовник», «Злоумышленник» на основе ранее разработанной методики, направленной на оценку глубины (уровня понимания) решения. В ней испытуемым предлагались для решения проблемные задания гештальтного типа на понимание смысла отрывка художественного текста (ПСОХТ). В задании необходимо было, поняв отрывок (в качестве подсказки выступала ключевая для понимания смысла фраза), объяснить его смысл и название рассказа. В оценке уровня понимания смысла художественного произведения глубина мышления выражалась мерой приближения к пониманию смысла произведения, заложенного автором. Эталонные ответы были разработаны экспертами. На экран монитора предъявлялись отрывки из текстов и их названия, давалась следующая инструкция: «Прочитайте текст и постарайтесь объяснить смысл прочитанного отрывка. Постарайтесь найти и озвучить, как вам кажется, ключевую фразу (фразы) для понимания смысла рассказа. Объясните, почему данный рассказ назван именно так, опираясь на смысл отрывка». В исследовании приняли участие 20 человек (5 мужчин и 15 женщин) в возрасте 18-25 лет; студенты и аспиранты факультетов МГУ; обработано 60 протоколов решения проблемных заданий. По протоколам аудиозаписи решения проблемной ситуации качественно оценивался уровень решения проблемного задания – от 1 (непонимание смысла отрывка) до 4 (наиболее точное понимание смысла с указанием ключевой фразы). При обработке исследовательской части были выделены и оценены три основные характеристики: «глубина понимания», «понимание смысла названия», «ключевая фраза». Последняя

(КФ) оценивалась по наличию ее в ответе испытуемого или отсутствию (Да/Нет). Глубина понимания (ГП) текста была оценена в баллах в соответствии с уровнем решения от 1 до 4. Характеристика «понимание смысла названия» (Н) оценивалась по наличию или отсутствию интерпретации (Да/Нет) и баллами (от 1 до 4).

Результаты успешности решения проблемных заданий свидетельствуют о том, что наиболее простым для понимания выступил отрывок из рассказа «Злоумышленник», который успешно выполнили на третьем и четвертом уровне 17 из 20 испытуемых. За ним следует понимание смысла отрывка «Толстый и тонкий», с которым успешно справились 15 испытуемых; наиболее трудным в решении для испытуемых было задание на понимание смысла отрывка из рассказа «Крыжовник» – его успешно выполнили 11 испытуемых. При этом в успешности решения наблюдается следующая тенденция: на третьем уровне, отражающем достаточно глубокую степень понимания содержания при возможности его соотнесения с названием, задания к рассказам «Толстый и тонкий» и «Злоумышленник» выполнили больше половины испытуемых (12 и 11 респондентов соответственно из 20). В решении задания к рассказу «Крыжовник» наблюдается поляризация ответов: 9 испытуемых в недостаточно полной степени поняли смысл отрывка, выполнив его на втором уровне решения; 8 испытуемых выполнили задание на максимально высоком, четвертом уровне, глубоко поняв его смысл; только 3 испытуемых выполнили задание на третьем уровне решения. Таким образом, глубина понимания оказывается сопряженной с трудностью проблемного задания для респондента: более трудное задание вызывает поляризацию ответов в группе.

Из 60 полученных протоколов на втором уровне решения по всем проблемным заданиям зафиксировано 17 протоколов, на третьем уровне – 26 протоколов и на четвертом уровне – 17. Данные показатели являются важными для сопоставления с параметром оценки решения «ключевая фраза», выступающая подсказкой к решению. Для каждого уровня решения были выделены протоколы, в которых была названа ключевая фраза, и протоколы, в которых она названа не была. Таким образом, на втором уровне из 17 протоколов ключевая фраза была названа лишь в 9 случаях; на третьем уровне из 26 протоколов ключевая фраза была названа в 23 протоколах; на четвертом уровне из 17 протоколов она была названа в 15 случаях. Оценивая соотношение протоколов с ключевой фразой и без нее, можно заметить, что практически все испытуемые на третьем и четвертом уровнях верно выделяли ключевые фразы, при этом на втором уровне почти половина испытуемых указала не эталонный ответ. Таким образом, называние ключевой фразы, скорее, является следствием глубокого понимания смысла, связанного с построением общего семантического гештальта произведения. Раскрытие смысла названия является значимой характеристикой, отражающей глубину понимания смысла отрывка и произведения в целом. Именно данный параметр позволяет определить, был ли образован семантический гештальт по отрывку, позволяющий понять смысл произведения в целом и объяснить смысл названия. В исследовании по всем заданиям была получена

значимая корреляция между глубиной понимания смысла отрывка и пониманием смысла названия.

Таким образом, в исследовании показано, что понимание смысла художественного произведения выступает как разрешение проблемной ситуации мышления. Понимание художественного произведения определяется глубиной анализа, задающей степень понимания смысла проблемной ситуации; выражается мерой приближения к пониманию смысла, заложенного автором художественного произведения. Понимание смысла художественного произведения связано с образованием семантического гештальта. Его эмпирическим «маркером» является возможность со стороны субъекта объяснить смысл названия произведения. Со стороны субъекта *глубина понимания смысла определяется не только уровнем интеллекта и возможностью выявления формально-логических связей. Она связана с возможностями понимания скрытого эмоционального содержания проблемы, ведущего к построению семантического гештальта художественного произведения.*

Г.М.Махутова

ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ В УСЛОВИЯХ ПРОБЛЕМНОГО ПОДХОДА

Целью обучения иностранному языку является развитие способности к межкультурному общению. Общение характеризуется как определенная «...активность взаимодействующих людей, в ходе которой они, воздействуя друг на друга при помощи знаков (в том числе языковых) организуют свою совместную деятельность» (Общение. Текст. Высказывание. Отв. ред. Ю.А. Сорокин, Б.Ф. Тарасов. М. : Наука, 1989. С. 3).

В психологии общение представляет собой сложный и многогранный процесс, в котором можно выделить отдельные стороны. При характеристике структуры общения в ней, вслед за И.А.Зимней и Л.К.Гейхман, мы выделяем *три взаимосвязанные стороны: коммуникативную, интерактивную, перцептивную.*

Коммуникативная сторона общения предполагает обмен информацией между общающимися индивидами. Интерактивная сторона заключается в организации взаимодействия между общающимися индивидами, т.е. в обмене не только знаниями, идеями, но и действиями. Перцептивная сторона общения означает процесс восприятия друг друга партнерами по общению и установления на этой основе взаимопонимания.

В действительности каждая из перечисленных сторон не существует изолированно от других, и выделение их возможно лишь при анализе. Все обозначенные здесь стороны общения выделяются и проявляются при специально организованном общении.

Общение может состояться при возникновении необходимости в обмене информацией между участниками общения, которым приходится

взаимодействовать друг с другом и налаживать отношения, устанавливая взаимопонимание для дальнейшего сотрудничества при решении проблем.

Именно проблема является источником общения. Есть проблема – есть общение.

Поэтому, обучение иноязычному общению, должно основываться на *проблемном обучении,* которое представляет собой творческий процесс получения новых знаний в процессе постановки и решения проблем. Иными словами, реализация проблемного подхода в обучении возможна с помощью различных приемов и методов проблемного обучения, основной концепцией которого является теория мышления (С.Л.Рубинштейн). Наиболее распространенными в образовательной практике являются приемы постановки проблемных вопросов (заданий, ситуаций), выдвижение предположений, требующих доказательства. В процессе учебной деятельности участники высказывают свои мнения, спорят, оценивают, решают общую проблему в ходе общения, находят новые способы решения проблем, реализуя иноязычные коммуникативные умения. *Центральным звеном проблемного обучения*, по мнению ученых (В.Оконь, И.Я.Лернер, А.М.Матюшкин, И.А.Ильницкая и др.) *является проблемная ситуация.*

Проблемная ситуация определяется М.И.Махмутовым как состояние умственного напряжения, вызванное с познавательной целью из-за недостаточности ранее усвоенных знаний (Махмутов М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. М. : Педагогика,1975. С.111).

По мнению ученого, для создания проблемной ситуации необходимы такие компоненты, как:

1) неизвестные знания, которые надо приобрести;

2) противоречие, когда не хватает опыта для решения проблемы;

3) познавательная потребность как внутреннее условие, стимулирующее мыслительную деятельность;

4) интеллектуальные возможности учащегося для поиска и «открытия» новых знаний.

Разрешение проблемной ситуации, по мнению Дж.Дьюи, Г.Пойа, Т.В.Кудрявцева и др., необходимо проводить в форме решения цепи проблемных задач, вытекающих одна из другой.

Учитывая данное положение, вслед за А.М.Матюшкиным, И.А. Зимней и Е.В.Ковалевской, мы считаем, что проблемная ситуация для обучения иноязычному общению может быть разрешена на основе решения цепи задач. Каждое «звено» цепи может включать в себя такие *виды общения как монолог, диалог, полилог, реализация которых способствует индивидуальному, диалогическому и групповому мышлению* (Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество. М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж : НПО МОДЭК, 2003. С. 5-8; Ковалевская Е. В. Компетентностный и проблемный подходы к обучению в условиях модернизации российского образования//Материалы VII Московской

международной конференции «Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых». М., 2007. С. 41).

Таким образом, реализация иноязычного общения на основе проблемной ситуации должна осуществляться в форме монолога, диалога, полилога и способствовать не только формированию коммуникативной компетентности как умению общаться, поддерживать и развивать установившийся контакт с окружающими в процессе решения проблем, но и развитию умения выражать собственные мысли средствами изучаемого языка.

Необходимо отметить, что проблемные ситуации для обучения иноязычному общению должны соответствовать уровню подготовленности и возможностям обучающихся, но при этом, должны вызывать потребность в поиске нового знания.

Применение проблемных методов в обучении иностранному языку ведет к развитию активного самостоятельного мышления, учит не только запоминать и воспроизводить полученные знания, но и самостоятельно получать их и применять на практике. Такой подход к обучению иностранным языкам позволяет перенести акцент на активную мыслительную деятельность, предоставляет возможность разрешать проблемные ситуации, обращая внимание на содержание своего высказывания, а язык здесь выступает в своей прямой функции – формирования и формулирования этих мыслей.

А.Г.Нафикова, В.М.Аитова, В.Ф.Аитов

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА ОСНОВЕ ПРОБЛЕМНО-ПРОЕКТНЫХ ЗАДАНИЙ

Одной из основных грамматических тем при изучении английского языка остаются видовременные формы английского глагола. Как правило, теоретическое понимание логики построения и использования самих времен не вызывает особых сложностей у учащихся, но их употребление в устной подготовленной и неподготовленной речи нередко вызывает немалые затруднения.

Как показывает многолетний опыт, наиболее эффективно английские видовременные формы усваиваются учащимися как единая система на основе принципов сравнения и сопоставления. Это облегчает понимание школьниками сущности временных форм.

В этом контексте у нас накоплен определенный опыт использования заданий особого рода, которые создают *проблемную ситуацию*, определяемую как «явно или смутно осознанное субъектом затруднение, пути преодоления которого требуют поиска новых знаний, новых способов действий» (Лернер И. Я. Проблемное обучение. М.: Знание. 1974. С. 18).

В качестве одного из способов создания проблемной ситуации как одного из условий формирования грамматических навыков мы используем комплекс проблемно-проектных заданий, имеющих коммуникативную направленность. Под *проблемно-проектными заданиями* мы понимаем специально созданные задания, создающие проблемные ситуации, выполняя которые обучающиеся

участвуют в творческой проектной деятельности, результатом которой становится реально осязаемый языковой и в конечном итоге речевой продукт (высказывание, утверждение, имеющее речевую направленность, сообщение, текст, презентация, доклад, отчет, статья и т.д.) (Аитов В. Ф., Аитова В. М., 2016).

Рассмотрим некоторые типы проблемно-проектных заданий, которые мы применяем для успешного формирования грамматических навыков. В качестве основы мы используем типологии проблемных заданий, разработанные Е.В.Ковалевской, С.К.Закировой, Н.Н.Осиповой, соотносимые авторами с моделями проблемных ситуаций, систематизированными А.М.Матюшкиным (Матюшкин А. М., 2003).

Типология проблемных заданий для обучения иностранному языку включает проблемные задания, стимулирующие: а) поведенческую модель – наличие преграды; б) гештальт-модель – нарушение структуры; в) вероятностную модель – включение альтернативы; г) информационную модель – недостаток информации. (Ковалевская Е. В. Модели проблемных ситуаций в процессе обучения иностранному языку // Проблемность и профильность в образовании – условия устойчивого развития цивилизации. М. : Спутник+, 2006. С. 55 – 58 ; Осипова Н. Н. Проблематизация в обучении иноязычному аудированию при подготовке студентов неязыкового вуза: автореф. дисс. … канд.пед.наук. М., 2015. С. 13).

Рассмотрим подробнее разработанные нами на этой основе проблемно-проектные задания для создания проблемных ситуаций:

Первый тип (наличие преграды на пути к цели; решение – преодоление препятствия, обходной путь).

Примеры заданий.

1) Analyze the group of verbs with the dictionary and explain the tense formation of the verb. Make a message using these verbs.

2) Find the synonyms (opposites) for the verbs below. Make a note to your friend, using them. a) feel sick; b) have fun; c) understand.

3) Read the article about… . There are fifteen mistakes with incorrect, unnecessary or missing words. Correct mistakes and send the article to your friend.

Второй тип (нарушение структуры, т.е. деструктурированность объекта и необходимость восстановления правильной структуры; решение – создание «хорошей структуры», понимание).

Примеры заданий.

1) Put the set of verbs in logically right order and think up a small story.

2) Read the article below and replace the underlined words to make grammatically and structurally right sentences.

3) Rewrite the sentences, using the words and phrases in the brackets in the best order, as in the example to make a story: a) John (got/ the parcel/ had/ his colleagues / before/came); b) John had got the parcel before his colleagues saw.

Третий тип (включение альтернативы в качестве препятствия; решение – выбор адекватного варианта).

Примеры заданий.

1) Choose the correct verb form and make a report of the day.

He … to the hospital two days ago (go, will go, went, is going). …

2) Define the proper denotation for each of sentence and make recommendations: Fruits grow well in this climate.

a) a permanent action; b) a future action according to a time table; 3) the general truth.

3) Read the sentences and fill in the gaps with suitable auxiliary verbs.

… she been trying to open the door for half an hour before her boss came.
a) has; b) had; c) will have.

Четвертый тип (недостаток информации; решение – достижение новых знаний, необходимой информации).

Примеры заданий.

1) Build associative schemes to remember isolated verbs, bilingual correspondences, notional and other groupings.

2) Use the imagination (graphical and verbal sketches), notional, logical, associative maps, different language means (on the base of logical and notional aim, functional feature, as a content word).

3) Look at the picture. Write what is happening and where it is happening. Use present tenses.

4) In each pair, A and B below, one or both sentences are correct. Tick the correct sentences and cross the incorrect ones. Explain why.

a) Will she go to the countryside next week? b) Will *be* she go to the…

Задания коммуникативной направленности используются для формирования навыков использования видовременных форм глагола во всех видах речевой деятельности. Они предназначены для эффективного развития навыков грамотного использования видовременных форм английского глагола с учетом всех особенностей его структурного образования.

Как показывает практика, регулярное использование проблемно-проектных заданий на уроках английского языка помогает формировать, систематизировать и совершенствовать грамматическую сторону коммуникативной компетенции. У учащихся появляется способность выбрать модель, соответствующую нормам изучаемого языка и грамматически правильно оформить ее. В данном случае учащиеся на практике приобретают навыки адекватного и уместного использования видовременных форм английского глагола. Одновременно с формированием грамматических навыков в процессе выполнения проблемно-проектных заданий происходит активизация мыслительного процесса, что также существенно влияет на развитие речевой деятельности.

Л.Б.Огурэ

В ЗАЩИТУ ЕГЭ

«Свет мой, зеркальце! Скажи, да всю правду доложи», – так обращалась Царица из пушкинской сказки к волшебному инструменту оценки красоты. Причем, пока результаты текущей оценки ее устраивали, зеркалу ничто не

угрожало, но стоило ситуации измениться, как сразу же последовало: «Ах, ты, мерзкое стекло! Это врешь ты мне назло!». Так и в жизни. До тех пор, пока оценка нравится, инструмент считается хорошим, а как только перестает нравиться, так все может измениться.

Для российской интеллигенции ключевыми вопросами всегда были: «Кто виноват?» и «Что делать?». А в связи с введением всеобщего единого и практически обязательного среднего образования, а также фактически массового, но пока не обязательного, высшего, к поискам виновных и путей выхода из сложившейся ситуации присоединилась и остальная часть населения, озабоченная стремлением сделать своих чад обладателями дипломов о «приобретенном» образовании. Виновным был признан, естественно, инструмент – единый государственный экзамен (ЕГЭ), являющийся системой контроля знаний. Потому что, если бы не она, система контроля, то, по-видимому, никто и не подозревал бы, с каким багажом знаний выходит из школы весьма значительная часть ее выпускников, хотя еще Н.В.Гоголь в свое время предупреждал, что «на зеркало неча пенять … ». Однако, до сих пор все «обиженные» нынешней (и не только нынешней) системой контроля знаний продолжают «пенять». Я имею в виду не только учащихся, но и родителей, которые отнюдь не считают себя виноватыми в отсутствии у их детей мотивации к познавательной деятельности.

Поскольку результаты педагогической деятельности учителя оцениваются, как правило, по принципу: «Сколько у Вас двоек в четверти (семестре)?», то очевидно, что преподаватель вынужден часто завышать оценки своим ученикам, а школа, как начальная и средняя, так и высшая – выпускать «недоучек». Отсюда следует, что нельзя допустить, чтобы учитель (преподаватель) «сам себе ставил оценку», да еще и по фактически «трехбалльной» системе.

Как известно, всякий образовательный процесс в отличие от «развивающего» включает в себя помимо процесса обучения еще и систему контроля. Но очевидно, что проконтролировать, т.е. объективно оценить качество выполнения задания можно лишь тогда, когда его можно количественно измерить. Иными словами, для того, чтобы оценить приобретенные (усвоенные и/или освоенные) в школе или в вузе знания, надо научиться их измерять.

В свое время В.П.Беспалько (1989) и др. была обоснована возможность представления подлежащих контролю результатов обучения системами учебных задач, содержащих изучаемый материал, а Л.Б.Огурэ (2005) была разработана качественная классификация познавательных задач, в которой выделены классы задач, результативность решения которых можно оценить объективно, а результаты решения остальных – только субъективно.

Для того, чтобы учитель был лишен возможности субъективно оценивать знания своих учеников должна была быть создана единая государственная система оценки знаний: анонимная, чтобы «проверяющий автомат» не знал, чью работу он проверяет, и письменная, чтобы у контролируемых не было возможности утверждать, что «я это сказал» или «я этого не говорил». Разумеется, подразумевалось, что учащийся САМОСТОЯТЕЛЬНО отвечает на все вопросы.

Любая система контроля знаний требует для своей реализации наличия, по крайней мере, трех составляющих: выделения подлежащего контролю содержания образования, формы представления заданий и организации процесса контроля. И такая Система, несмотря на сопротивление некоторых «руководителей образования», была создана под аббревиатурами ЕГЭ и ГИА (в дальнейшем название изменилось на ОГЭ). Лица, далекие от конкретной педагогики, требовали, кроме того, чтобы эта система одновременно с оценкой знаний «выделяла талантливых и креативных людей», стремясь, таким образом, получить «все сразу и в одном флаконе». В последнее время в ЕГЭ небезуспешно пытаются ввести устные экзамены, в которых субъективизм неизбежен.

Не будем обсуждать сейчас проблему самостоятельности выполнения контрольных заданий, а сосредоточимся на их содержании и объективности оценки знаний. В первый период существования ЕГЭ задачи были разделены на три категории «*A*» (примитивные), «*B*» (средней сложности) и «*C*» (сложные). Затем категория «*A*» исчезла, поскольку выяснилось, что практически все учащиеся этот элементарный материал усвоили. Все задачи из категории «*B*» оценивались одинаковым числом баллов, хотя существенно различались по сложности. А задачи категории «*C*», будучи существенно сложнее задач категории «*B*», оказывались совсем «неподъемными» для подавляющего числа учащихся и некоторых учителей. При этом баллы, «даваемые» за их решение, были всего чуть-чуть выше, чем за задачи из категории «*B*».

Поскольку для весьма значительной части выпускников средней школы большинство задач оказалось непосильно сложными, то, чтобы «не портить статистику» было решено ввести экзамены двух различных уровней сложности: один – «базовый», требующий, в основном, знаний в объеме 6-7 классов средней школы после 11 лет обучения, и второй, состоящий из задач групп «*B*» и «*C*». Причем, на оценки в аттестате не влияло, задачи какого уровня сложности решал ученик. Таким образом, возникла вопиющая несправедливость.

Не лучше ли было бы предложить большое число задач средней сложности (из категории «*B*», а задачи категории «*C*» не предлагать) по всем разделам программы с прозрачной системой оценок? А заодно и выяснить, «кто чему выучился» по каждому когнитивному предмету, получив достаточно объективную оценку знаний каждого ученика не по «трехбалльной», а по стобалльной системе. Кроме того, «негоже», когда оценки, полученные за знания по учебным предметам, на изучение которых в течение 11 лет было отведено 1760 учебных часов и 32 часа, имели одинаковые весовые коэффициенты.

Отец Андрей (Кожевников)
(Расшифровка устного доклада: М.А.Неклюдова)

ПРАВОСЛАВНАЯ КУЛЬТУРА И ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Сегодня у нас научная конференция, поэтому я, как представитель религиозного направления, буду говорить научным языком о науке и научных под-

ходах. В этот раз я вам объясню, в чем разница религиозного и научного подходов.

Что означает слово «религия»? Liga – латинское слово – союз, объединение; ligo – соединять, связывать, скреплять. Древнерусское «иго» образовалось от индоевропейского корня, и его первоначальное значение – «то, что связывает, соединяет». Представительница русских народных сказок Баба Яга на самом деле – древнеславянское языческое божество, которое занималось тем же самым, что и Харон у греков – переводило души умерших людей с земли на небо.

Религиозный подход лучше всего озвучил Винни-Пух. Когда его спросили, как он сочиняет свои стихи, он сказал, что все просто: «нужно встать в нужное время, в нужном месте, а остальное пойдет само собой».

Научная же деятельность – другая. Это деятельность человеческого разума, мысли, нашего с вами восприятия, поиска, обработки информации. Когда мы говорим о человеке, о личности, о воспитании, мы сталкиваемся с самым главным вопросом: человек – кто это такой?

Мы можем дать определение образованию, определение методикам, определение различным формам образования. Физика, например, как любая наука, начинается с определений. А можем мы дать определение «человека»? Как только мы сами попытаемся дать определение «человека», мы снижаем человека до уровня этих определений.

Кто есть Человек? – Личность. Дать определение «человека» в привычных нам категориях невозможно, хотя многие пытались это сделать. Этот вопрос беспокоил наш человеческий социум, нашу цивилизацию с древнейших времен. Дать определение личности человека пытались уже на рубеже IV-V вв. с помощью таких понятий как «самобытность» и «неповторимость». В дальнейшем понимание личности развивалось вместе с историческими процессами.

После раскола Римской империи на восточную часть с центром в Византии и западную – латинский мир, произошел раскол и в понимании личности. Разделение произошло в сфере отношения личностей друг к другу и к самим себе. Западный мир представлял личность как совокупность неких отношений внутри общества, в то время как Восток всегда был более мистичным, он понимал под личностью более глубокие вещи, то, что скрыто от всех, даже порой от нас самих. Западное развитие продолжилось уже в XII в., когда Петр Ломбарский говорил о самобытном и неповторимом бытии личности, о ее достоинстве. Это западное течение привело к культам, обрядам, рыцарству.

Так, например, И.Кант говорил о личности, о трансцендентальном единстве восприятия. Трансцендентальное – это то, что нас окружает, что непосредственно участвует в наших исследованиях, но не является нами самими. (Например, очки трансцендентальны по отношению к человеку, но не являются его частью).

И.Кант приходит к следующему выводу: объектом познания является не мир, объектом познания является сам человек. А мир это как раз есть та самая

трансцендентальность, через которую человек познает самого себя. Этот удивительный вывод, научный вывод, на самом деле пересекается с религиозным пониманием человека. Получение знаний оказывается необходимым для каждого человека, для созидания личности.

А что говорят о личности современные учения? Личность приравнивают к неким отношениям. Форма законодательна, и опять мы снижаем человека до этих законов.

Вся наша фундаментальность – основа всей науки мировой и человеческой – строится на принципе причинно-следственных отношений. Есть причина, и есть следствие. Поэтому у нас летают самолеты и ездят автомобили. Но человек не подчиняется этим правилам. Если бы мы подчинились законам причинно-следственных отношений, то понятие нравственности можно было бы исключить вообще из жизни человеческого общества. Поэтому, если я хочу есть, я иду и ем, а для этого могу и украсть. А украсть что-то, взять взятку – это уже нарушение нравственности. Можно найти много решений проблемы. Но возникает вопрос нравственности. Что это значит? А это значит, что человеческая личность, человек как таковой не подчиняется законам причинно-следственных отношений, что необходимо учитывать в процессе воспитания личности в свете православной культуры.

В.Д.Путилин, Н.В.Путилина, Е.В.Ковалевская

ОТ КОНПРОБЛЕМНОГО ПОДХОДА К КОНПРОБЛЕМНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Современный этап становления представлений о педагогике творчества, предполагает рассмотрение «проблемного подхода» в контексте актуализации инновационных и креативационных аспектов педагогики творчества и творческого развития личности. Сложность феномена «инновация» становится все заметнее по мере накопления знаний о нем. Ожидания, которые с инновациями связывает общество в продвижении по пути прогресса, вполне объяснимы. Социальная инноватика, например, как утверждающееся научное направление, оперирует такими понятиями как инновационные системы, инновационные процессы, инновационные отношения, инновационное сознание, инновационная деятельность и т.д. Педагогика тоже включилась в осознание проблем инноватики и их решение. При этом многое в данном направлении уже сделано, но должно быть переосмыслено в контексте современных воззрений на инноватику и в *соответствии с представлениями о становлении личности как целостности.* Для этого важно акцентировать внимание на том, что особенностью проблемного подхода в обучении, в его разработке, следует считать *обособление в творческом процессе того звена его структуры,* которое является особенным, основанным на специфической деятельности сознания, механизм которой так и не понят до сих пор, хотя и обозначается как феномен творчества. Однако педагогика нашла ключ к «включению» этого механизма в процессы функционирования сознания, который задействуется при решении мыс-

лительных задач. Для обеспечения инновационной направленности творческой подготовки учащихся требуется возвращение к пониманию творческого процесса как целостности, в котором этап сугубо творческой деятельности находится в преемственном единстве с другими этапами творчества и другими видами деятельности.

Такой *подход может быть обозначен как конпроблемный* (или сопроблемный – от лат. con с, со), *отражающий объективные свойства структурных этапов-компонентов, их связи и функции в творческом процессе и соответствующем процессе формирования творческой личности.* С позиций обозначенного подхода нам представляется возможным расширить представления о педагогических перспективах развития творческих потенций личности через вовлечение в арсенал педагогических средств и процессов этого развития того педагогического богатства, которое выходит за рамки «проблемного подхода» и «проблемного обучения», при этом не «ущемляет» их, а значительно обогащает и расширяет их возможности.

С точки зрения педагогически обусловленного *формирования творческой личности,* принципиальное значение приобретает соотношение *«нового» и «известного».* Такое понимание нового создает базу для осмысления того, как избежать противостояния, реализовать на практике конпроблемный подход и объединить возможности сторонников различных современных подходов: компетентностного, деятельностного, экологического, проектного, эвристического и др. в одно общее направление – формирование творческой личности, которая в процессе своего творческого становления и развития стремится *сохранить достигнутое в прошлом и дать жизнь ценному для грядущего.*

Наше видение проблемного подхода является частью теоретического и практического поиска (В.Д.Путилин, Е.В.Ковалевская), реализуемого в связи с разработкой проблем непрерывного образования (Н.В.Путилина).

Конпроблемный подход позволяет осознавать, что творческое развитие личности, как педагогический процесс вне контекста реального бытия малопродуктивно. Но реальная жизнь – это не только и не столько творчество. Даже самые творческие люди могут достигнуть позитивных результатов в познавательной и трудовой деятельности через присвоение знаний и умений, ранее полученных другими людьми (это не творчество, а его предпосылка, без которой нет творчества). Очевидно, что творческий потенциал личности обусловливается вкладами *не только творческой, но и репродуктивной деятельности.*

Конпроблемный подход предусматривает единство и взаимодополняемость этих двух видов деятельности в целостном процессе развития творческой личности. Без него трудно понять, как человек в своем развитии переходит с одной ступеньки на другую, как эти два вида деятельности обогащают друг друга.

Реализация конпроблемного подхода нацеливает нас *на управление процессом* поступательного развития личности во всей совокупности проблемных ситуаций. Если для создания отдельных проблемных ситуаций могут применяться *методы «проблематизации»,* то для создания системы проблемных си-

туаций (отвечающих принципам их непрерывного формирующего воздействия) могут использоваться *методы «конпроблемации». «Конпроблемация»* – это то, что позволяет перевести отдельные проблемные ситуации в личностный творческий опыт. Так, через процесс разрешения объективных проблемных ситуаций в процессе творческой деятельности достигается ожидаемый результат – становление и развитие личности через субъективный личностный опыт творческой деятельности.

Феномен, отраженный в понятии «опыт творческой деятельности», позволяет усмотреть в методе конпроблемации ее целостный опытообразующий смысл превращения отдельных творческих актов в процесс разрешения отдельных проблемных ситуаций в целостный опыт творческой деятельности личности в процессе разрешения системы проблемных ситуаций на протяжении всей жизни.

В образовании происходит то же самое, что и в жизни, т.е. процесс образования – это не набор или последовательность отдельных вспышек творчества, а единый формирующий процесс познания мира и взаимодействия с миром, в котором педагогика имеет возможность управляемого воздействия на формирование творческого потенциала личности. Реализовать такую возможность в рамках отдельного учебного предмета, отдельной педагогической ситуации и отдельного вида деятельности бывает достаточно трудно даже выдающемуся педагогу. Реализация конпроблемного подхода в этом случае предполагает создание системы, которая соподчинит усилия преподавателей различных предметов, соизмерит их мысли и усилия, соединит их в совместной деятельности по формированию творческой личности учащихся. Очевидно, что это не может быть осмыслено только в рамках понятия «обучение», «проблемное обучение» и «проблемное образование».

Речь здесь должна идти, в первую очередь (В.Д.Путилин, Е.В.Ковалевская), о *конпроблемном образовании*: это и расширение мотивационной и содержательной сфер; это и выход за рамки предметного содержания к межпредметному содержанию; это и объединение разных видов деятельности, разных видов, этапов, уровней творчества; это и реализация управленческого аспекта осуществления целостного педагогического процесса, что подчинено общей цели – формированию творческой личности. И поэтому в содержательном контексте *конпроблемное образование – это тот интегративный педагогический процесс, который направлен на творческий результат личностного развития, в котором личность рассматривается как разносторонняя целостность*.

Конечно, проблемное обучение связано со спецификой творческой деятельности, которую мы никак не можем игнорировать, поскольку, например, понятие «исследовательская деятельность» ближе проблемному обучению, чем, например, конструкторская или проектная деятельность, но у каждой свой специфический вклад в целостный творческий потенциал личности. Нельзя не учитывать, что педагогика рассматривает образовательный процесс от школы до вуза, как этап формирования готовности к жизни, а все последующие этапы

развития личности как этапы, вытекающие из ее участия в самой жизни в процессе социализации. Но социальная неотвратимость наступления эры непрерывного образования будет обусловливать всю последующую жизнь современного человека. И поэтому, система образования, приобретает, берет на себя обеспечение дополнительных формирующих возможностей, которые не создает реальная жизнь. В этом случае в процессуальном контексте *конпроблемное образование – это система творческого развития личности, ее творческой жизнедеятельности, реализуемая через создание системы творческих акций, в том числе не возникающих самопроизвольно в реальной жизни*.

Таким образом, можно согласиться со следующим (В.Д.Путилин, Е.В.Ковалевская) определением: *конпроблемное образование есть интеграция достижений личности в творческой деятельности, осуществляемая в обобщающем педагогическом процессе развития ее творческого потенциала.* Личность, в контексте конпроблемного образования, предстает как целостность, формируемая в образовательном процессе, обладающем не только интегративными свойствами, но и рамками, позволяющими его рассматривать в разных масштабах – *от конпроблемного подхода к конпроблемному образованию.*

Н.В.Самсонова

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Современное социокультурное общество переживает процесс переосмысления ценностей, что обусловливает необходимость актуализации аксиологической функции образования. Так, в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (2011 г.) отмечается, что «духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся является первостепенной задачей современной образовательной системы и представляет собой важный компонент социального заказа для образования». Реализация аксиологической функции связана с формированием у обучающегося средствами учебного предмета «ценностных ориентаций, мотивов, личностных позиций и отношений к овладеваемой им деятельности, к себе и окружающему миру» (Гальскова Н. Д., Бартош Д. К. Мониторинг качества языкового образования на современном этапе развития школы // Иностранные языки в школе. 2016. № 2. С. 3).

Ценностно-смысловая сфера является сущностным системообразующим началом личности, которое оказывает влияние на поведение человека, определяет общую направленность его жизни, помогает формировать его ценностное отношение к действительности. Формирование ценностно-смысловой сферы продолжается на протяжении всей жизни, а ее содержание может меняться под влиянием многих факторов. Поэтому образование в целом и процесс обучения отдельным предметам в частности, могут сыграть значительную роль в формировании ценностно-смысловой сферы, что отмечается многими исследователями (И.А.Зимняя, А.В.Хуторской, Е.Г.Белякова и др.).

Так, анализируя модель целостной социально-профессиональной компетентности как единого целостного качества личности обучающегося, И.А.Зимняя выделяет, в том числе, ценностно-мотивационный аспект в общем контексте компетентностного подхода. При этом для нее важны основания группировки компетенций: 1) компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения; 2) компетенции, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми; 3) компетенции, относящиеся к деятельности человека, поскольку формирование ценностно-смысловой компетенции происходит во взаимодействии в процессе творческой деятельности (Зимняя И. А., 2008). Важно отметить, что И.А.Зимняя рассматривает, как соотносятся и взаимодействуют формируемые в результате образования компетенции с общей культурой человека, подчеркивая, что система образования есть та среда, где происходит дальнейшее «взращивание» человека, осуществляется «вхождение» внешнего, социального во внутреннее, психическое, т.е. происходит интернализация основного содержания культуры, ее присвоение обучающимся. При этом И.А.Зимняя подчеркивает, что «культура отношения, культура интеллектуальной деятельности и культура саморегуляции образуют внутренний, интеллектуально-аффективно-волевой, ценностно-смысловой пласт общей культуры человека. Культура предметной деятельности, культура поведения и культура общения представляют собой внешний контур, в реализации которого выявляются особенности внутреннего» (Там же).

Что же может явиться средством формирования ценностно-смысловой компетенции при обучении иностранному языку? Таковыми могут быть проблемные задачи и проблемные ситуации духовно-познавательного уровня (Е.В.Ковалевская), моделирование и разрешение которых способствует формированию духовно-познавательных умений студентов, что позволяет актуализировать присвоение общечеловеческих духовных ценностей в учебном процессе. Ценностно-смысловая проблемная ситуация, содержанием которой выступает ценностно-смысловое противоречие, является средством духовного воспитания (О.С.Карпова).

Воспитательный потенциал проблемного обучения может трактоваться как его имплицитные возможности, эксплицируемые в учебном процессе в трех направлениях – воспитание культуры мышления, культуры общения и культуры ценностного отношения к действительности, где конечным результатом предполагается воспитание общей культуры обучающегося (Самсонова Н. В., 2007). Воспитание культуры мышления, культуры общения, культуры ценностного отношения к действительности позволяет формировать картину мира личности, отражающую иерархию ее ценностей. При этом обсуждение проблем аксиологической направленности пробуждает личностные смыслы, способствует самоосознанию, самовоспитанию, саморазвитию субъекта учебной деятельности.

Таким образом, процесс обсуждения ценностных проблем в диалогическом взаимодействии обуславливает формирование ценностно-смысловой компетенции, которая, в свою очередь, являясь объектом формирования, вы-

полняет функцию некоего интегративного целого, способствующего воспитанию и развитию общей культуры обучающегося через воспитание культуры мышления, культуры общения, культуры ценностного отношения к действительности.

О.Д.Трегуб, Н.С.Корец

ПРОБЛЕМНЫЕ ЗАДАНИЯ В ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИЙ

Интеграция образования в международное содружество, динамические реформы, которые проводятся в сложных условиях мирового экономического кризиса, требуют подготовки интеллектуальных и трудовых ресурсов, которые способны строить конкурентоспособное государство, опираясь на достижения науки и техники. Именно образование формирует интеллектуальное будущее, кадровый потенциал государства. Активный плодотворный труд педагогов и научных работников в реформировании отрасли, обновление подходов к обучению и воспитанию молодежи должны приближать образовательную систему к лучшим образцам мирового уровня.

Перед национальным образованием стоит важная задача: воспитать интеллектуально развитую, творческую личность, способную принимать нестандартные, креативные решения, которая умеет не только эффективно решать задачи, которые стоят перед ней, но и самостоятельно проектировать инновационные разработки, изобретения, научные открытия.

Специфика целей и методов проблемного обучения существенно меняет роль преподавателя в педагогическом процессе и обусловливает появление новых требований к преподавателям, в том числе, к преподавателям технологического направления. По мнению Ю.К.Бабанского, можно выделить следующие основные *задачи, которые ставит перед будущими учителями технологий проблемное обучение:*

– информатическое обеспечение;

– направление исследования;

– изменение содержания и структуры учебного материала;

– поощрение познавательной активности учеников (Бабанский Ю. К., 1970).

Под *информатическим обеспечением* понимается не предоставление знаний в готовом виде, а их приобретение за счет самостоятельного обучения, формирования интеллектуальных и исследовательских умений и навыков. Во-первых, речь идет о создании проблемных ситуаций, в ходе которых студентам дается тот минимум информации, который нужен для возникновения противоречия, то есть подается несущественная информация, призванная исследовать методы для решения проблемного задания. Во-вторых, речь идет об информации, требуемой для успешного решения проблемного задания, которая выходит за рамки знаний студента. Поиск всей другой информации осуществляется сту-

дентами самостоятельно или с помощью преподавателя в рамках поиска знаний и их последующего усвоения.

Направление исследования характеризует положение преподавателя в проблемном обучении. Преподаватель перестает быть источником знаний, а становится помощником или руководителем в поиске этих знаний – в зависимости от конкретного метода обучения и уровня проблемной ситуации для студентов. Особенность проблемного обучения заключается в том, что преподаватель одновременно выступает как координатор или партнер и как руководитель обучения (если рассматривать обучение как единое целое). Преподаватель организовывает весь процесс обучения и, в случае необходимости, включается в него для поддержания процесса в необходимом направлении. Кроме того, к отдельному аспекту этой задачи преподавателя можно отнести организацию и методическое обеспечение выполнения задания в команде, группе студентов, когда такое вмешательство объективно необходимо.

Также изменяются *структура учебного материала и организация учебного процесса*. Студентам предлагаются *проблемные задания:*

Ознакомительные проблемные задания. Эти задание предназначены для того, чтобы помочь студенту осознать суть проблемной ситуации и продумать пути ее решения.

Компьютерные проблемные задания. В рамках этих заданий студентам предлагается провести несколько простых экспериментов с помощью компьютерных программ и ответить на контрольные вопросы.

Экспериментальные проблемные задания. Это задания, для решения которых студентам необходимо спланировать и провести ряд компьютерных экспериментов.

Тесты-задания. Это задания с выбором ответа, в ходе выполнения которых студенты могут воспользоваться компьютером.

Исследовательские проблемные задания. Студентам предлагается самим спланировать и провести ряд компьютерных экспериментов, которые подтверждают или опровергают некоторую закономерность. Наиболее успешным студентам предлагается самостоятельно сформулировать ряд проблемных задач, решить их и подтвердить в ходе эксперимента.

Творческие проблемные задания. В рамках таких заданий студенты сами придумывают задания, формулируют их, решают, а затем ставят компьютерные эксперименты для проверки полученных ответов.

Перечисленные задания способствуют осознанному усвоению учебного материала и пробуждению творческой фантазии. Особенно важно то, что студенты получают знания в процессе самостоятельной работы, поскольку эти знания необходимы им для получения конкретного результата. Преподаватель на таком занятии выполняет роль помощника и консультанта.

Проблемное обучение не допускает полного отказа от традиционных методов, таких как объяснительно-иллюстративный и репродуктивный. Но при обучении будущих учителей технологий применение проблемных методов позволяет добиться наиболее высоких результатов в образовании.

1.2. ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ И НООСФЕРНЫЙ ПОДХОДЫ К ОБРАЗОВАНИЮ В УСЛОВИЯХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ЦИВИЛИЗАЦИИ

М.В.Аргунова

КОНВЕРГЕНТНЫЕ ПОДХОДЫ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

...В нашей сегодняшней повестке –
задачи поэтапного перехода России
к модели устойчивого развития,
и не просто ***к модели устойчивого развития,***
а экологически устойчивого развития*. В.В.Путин*

На заседании Государственного совета (27.12.2016), посвященном экологическому развитию Российской Федерации в интересах будущих поколений, В.В.Путин также подчеркнул, что развитие экономики страны должно осуществляться «с упором на решение экологических проблем».

Природа существует миллиарды лет как самодостаточная, саморегулирующаяся система, в рамках которой осуществляется естественный круговорот вещества и энергии. Развитие техносферы стало двигателем научно-технического прогресса, но при этом были заложены глубинные противоречия. Формировавшееся веками противостояние биосферы и техносферы оказало существенное влияние на человеческое сознание, в котором технологии и природная среда оказались разорванными, антагонистическими, что закрепилось на ментальном уровне. Неспособность человечества осознать свою новую роль в мире, переосмыслить свои новые обязанности и новую ответственность привела к системному кризису, охватившему цивилизацию (Ковальчук М. В., Нарайкин О. С., Яцишина Е. Б., 2011).

Как показывает опыт, указанные противоречия не могут быть разрешены в рамках традиционной цивилизационной парадигмы – путем обычной трансформации (пусть даже радикальной) отдельных компонентов мировой культуры. Необходима принципиальная перестройка технологического базиса в неразрывной связи его научной, производственной, социально-политической и гуманитарной составляющих. В общем виде эту проблему еще в начале XX в. сформулировал В.И.Вернадский, выделив две фазы глобальной эволюции: первая – стихийное развитие, которое имело место до появления Homo sapiens, а вторая – уже с участием человека (Вернадский В. И., 2004).

Малосущественное на протяжении значительной части истории человечества, его влияние на планету заметно возросло с развитием индустриального общества и приобрело определяющее значение в последние годы. В этой связи В.И.Вернадским была выдвинута идея ноосферы, где разумная деятельность человека становится определяющим фактором развития: «биосфера перешла

или, вернее, переходит в новое эволюционное состояние – в ноосферу – перерабатывается научной мыслью социального человека». (Вернадский В. И. Размышления натуралиста. Научная мысль как планетное явление. М. : Наука, 1972. 271 с.).

Глобальный цивилизационный кризис заключается в том, что ресурсы конечны при существующем способе производства. Отсюда следует важный вывод: если мы будем развиваться дальше как есть, то тогда через кровавую череду войн придем к безресурсному существованию. Но есть другой путь: переход к новому природоподобному укладу. Наша техносфера начала формироваться практически 200 лет назад с изобретением парового двигателя, а потом электричества. До начала промышленной революции человечество было частью природы. Мы пользовались мускульной силой собственной и животной, силой падающей воды, течения или водопада, ветра. Человек никак не разрушал природу, а был гармонично включен в нее и пользовался тем, что было в природе – вода, ветер, мускульная сила. Дальше, с изобретением паровой машины и электричества, мы начали потреблять ресурсы для того, чтобы вырабатывать энергию, и, фактически, машина по истреблению ресурсов была включена. Мы построили техносферу, которая абсолютно чужда и антагонистична природе. Эта система, этот технологический уклад начал работать с конца 50-х – начала 60-х гг. прошлого века.

Сегодня мы живем в революционное время с научной точки зрения. Логика развития науки привела нас от узкой специализации к междисциплинарности, затем наддисциплинарности, а теперь фактически к необходимости объединения наук. Но не к простому геометрическому сложению результатов, а к их синергетическому эффекту, взаимопроникновению. Конвергенция (лат. convergo – сближаю) – процесс сближения, схождения. По словам председателя правительства Российской Федерации Д.А.Медведева, «феномен NBIC-конвергенции представляет собой радикально новый этап научно-технического прогресса. По своим возможным последствиям NBIC-конвергенция является важнейшим эволюционно-определяющим фактором и знаменует собой начало трансгуманистических преобразований, когда сама по себе эволюция человека, надо полагать, перейдет под его собственный разумный контроль».

Термин «конвергенция» введен в 2002 г. американским наноученым М.Роко и американским социологом У.Бейнбриджем, авторами отчета «Конвергирующие технологии для улучшения природы человека». Работа была посвящена раскрытию особенностей NBIC-конвергенции, ее значению в общем ходе технологического развития мировой цивилизации, а также ее эволюционному значению.

Для создания ноосферы (где техносфера станет органической частью природы) необходимо отказаться от отраслевого подхода к формированию науки и технологий и перейти к парадигме конвергенции, построению принципиально новых конвергентных технологий. Очевидно, что решение задач синтеза конвергентных систем и процессов возможно только на базе объединения методологии нано-, био-, информационных технологий с подходами и метода-

ми когнитивных наук и технологий, изучающих и моделирующих сознание человека, его познавательную деятельность. (Шевченко Ю. С., 2014).

Новая научно-технологическая ситуация должна обеспечить прорывное развитие человечества в XXI в. Этот новый природоподобный научно-технологический уклад базируется на так называемых НБИК-технологиях, где Н – это нано, Б – био, И – информационные технологии, К – когнитивные технологии, основанные на изучении сознания, поведения живых существ, и человека в первую очередь.

2017-й год объявлен в России годом экологии, а экологическое направление как приоритетное заложено в недавно утвержденную Стратегию научно-технологического развития нашей страны. Ресурсный потенциал России, безусловно, имеет планетарное значение. Наша страна располагает колоссальными запасами пресной воды, лесных ресурсов, огромным биоразнообразием и выступает как экологический донор мира, обеспечивая ему почти 10% биосферной устойчивости. Еще в начале XX в. В.И.Вернадский предупреждал, что наступит время, когда людям придется взять на себя ответственность за развитие и человека, и природы. И такое время, безусловно, наступило. Человечество уже накопило огромное количество экологических долгов и продолжает испытывать природу на прочность. Все это требует (природоподобных) не только технологических, но и образовательных подходов, технологий.

Речь идет о новых правилах жизни, столь же важных для каждого из нас, как и для всего человечества в целом, – правилах обращения с взрывоопасными или радиоактивными веществами, с электричеством или автомобилем, с кислотами в химической лаборатории или станками в металлообрабатывающей мастерской. Экологический кризис был порожден несоответствием устаревшего стиля жизни как новым научно-техническим возможностям человечества, так и ограниченными возможностями саморегуляции стабильности биосферы. Приняв в расчет экологические ограничения, человечество способно модернизировать правила жизни. Для этого необходимо изменить наше поведение, поменять ценностные ориентиры. Мы должны научиться соблюдать законы природы, изменить свое потребительское отношение к ней на признание ее самоценности. Чтобы реализовать эти принципы на практике, в повседневной жизни, нужны люди не только с новым мышлением, но с новыми подходами к экономике, хозяйствованию, стилю и образу жизни. Сегодня цель мирового сообщества – задачи в области устойчивого развития, понимание, что ресурсы конечны при существующем способе потребления. В сложившейся ситуации есть другой путь – путь к новому природоохранному укладу, отсюда – шестой технологический уклад (НБИК-конвергенция), умные города, природоподобные и ресурсосберегающие технологии и т.п. Именно поэтому во всем мире в последнее время все больше внимания уделяется образованию в области устойчивого развития (ОУР). ОУР направлено не на увеличение усваиваемых учащимися знаний и умений, а на пересмотр принципов конструирования новой педагогической системы, которая интегрирует проблемы окружающей среды, экономики и общества, предусматривает активное вовлечение учащихся в процесс самостоя-

тельного учения, получения практических умений рационально и экологически грамотно вести домашнее хозяйство, поддерживать здоровый образ жизни, активно участвовать в местных гражданских инициативах и демократических процессах. В нашей стране по поручению премьер-министра Д.А.Медведева до 17 авг. 2017 г. Минобрнауки России (Ольге Васильевой), Минприроды (Сергею Донскому) и министру Михаилу Абызову необходимо представить предложения о включении в Федеральные государственные образовательные стандарты требований к освоению базовых знаний в области охраны окружающей среды и устойчивого развития, в том числе с учетом современных приоритетов мирового сообщества (17 целей в области устойчивого развития на период до 2030 г., Парижское соглашение 2015 г. и обязательства РФ в области противодействия изменению климата, сохранения благоприятной окружающей среды).

В сложившейся ситуации экологическое образование для устойчивого развития (ЭОУР) можно рассматривать как новую образовательную систему конвергентного (метапредпретного) образования. В методологическом и ценностном контексте ЭОУР понимается как метапредметное направление модернизации общего образования, направленное на решение современных социально-экологических проблем, создающее условия для самореализации и развития личности в быстро изменяющейся социоприродной среде. Конечным целевым ориентиром выступает формирование компетенций по управлению качеством жизни, осознанию объективно существующих экологических возможностей и ограничений экономического развития и необходимости адаптации к ним. В данном направлении промежуточными целевыми установками в реализации разрабатываемой методологической схемы являются формирование метапредметных образовательных результатов на основе понимания основных законов экологии и концепции устойчивого развития (взаимосвязь вопросов природы, общества, экономики), а также создание условий для осознанной мотивации обучающихся к проектно-исследовательской и социально-значимой деятельности, направленной на улучшение состояния окружающей среды и повышение качества жизни.

Конвергентный характер экологического образования для устойчивого развития в его целевом аспекте детерминирован широким спектром формируемых образовательных компетентностей (учебно-познавательная, коммуникативная, информационная, общекультурная, социально-гражданская, экологическая и другие). При этом, экологическая компетентность признается одной из ключевых и одновременно их интегральной составляющей: под ней понимается способность системно применять экологические знания и метапредметные умения для самостоятельной и коллективной деятельности при решении социально-экологических проблем в соответствии с идеями устойчивого развития.

Аксиология экологического образования для устойчивого развития основывается на подходах, учитывающих базовые гуманистические ценности и методологические принципы организации образовательного процесса. Так, эколого-гуманистическая аксиология разрабатываемого образовательного направления базируется на интеграции личностно-ориентированного, системно-

деятельностного и компетентностного подходов, учитывает требования стандартов второго поколения (воспитание гражданина, обладающего универсальными учебными умениями в различных сферах деятельности или ключевыми компетентностями) и способствует развитию социально-личностных качеств учащихся на основе эколого-ориентированных ценностей в соответствии с потребностями развивающегося общества.

На заседании Госсовета по вопросу «Об экологическом развитии Российской Федерации в интересах будущих поколений», 27 дек. 2016 г. Б.А.Дубро́вский (российский политический деятель, инженер-металлург, бывший генеральный директор Магнитогорского металлургического комбината, губернатор Челябинской области) справедливо отметил: «Экология – это, прежде всего, знание. И мы считаем, что это знание наша система образования должна давать не факультативно, а в качестве базовой дисциплины. Экологический компонент должен присутствовать во всех образовательных программах, начиная с детского сада. Только тогда на уровне сознания станет нормой понимание личной ответственности каждого за будущее, где человечество, ставшее уже сегодня геологической силой, может уверенно продолжать свое развитие. Процитирую В.И.Вернадского, который почти век назад, когда издержки индустриальной эпохи еще носили контурный характер, писал: «Перед человеком открывается огромное будущее, если он поймет это, и не будет употреблять свой разум и свой труд на самоистребление».

А.С.Баранова

КУЛЬТУРА НООСФЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

В настоящее время у цивилизации есть только два пути: или самоуничтожение или осмысление своего опыта и переход на новую ступень сознания. Культура ноосферного образования предполагает исследование множества глобальных проблем, связанных с сохранением мира на Земле, экологией, продовольственной проблемой, перенаселенностью, бедностью большей части человечества. Решению одной из этих проблем, экологической, большую часть своей жизни посвятил В.И.Вернадский, поэтому в процессе ноосферного образования необходимо глубокое осмысление теории В.И.Вернадского, применение на практике его идей.

Одной из ключевых идей, лежащих в основе теории В.И.Вернадского о ноосфере, является то, что человек не является самодостаточным живым существом, живущим отдельно по своим законам, он существует внутри природы и является частью ее. Это единство обусловлено функциональной неразрывностью окружающей среды и человека, которую пытался показать В.И.Вернадский как биогеохимик. Человечество само по себе есть природное явление и естественно, что влияние биосферы сказывается не только на среде жизни, но и на образе мысли. В.И.Вернадский связывал учение о биосфере с деятельностью человека не только геологической, но и вообще с многообраз-

ными проявлениями бытия личности и жизни человеческого общества, рассматривал человека как часть биосферы, который только по сравнению с наблюдаемыми в ней явлениями может судить о мироздании. Он висит в тонкой пленке биосферы и лишь мыслью проникает вверх и вниз.

Центральной темой учения о ноосфере является единство биосферы и человечества. В.И.Вернадский в своих работах раскрывает корни этого единства, значение организованности биосферы в развитии человечества. Это позволяет понять место и роль исторического развития человечества в эволюции биосферы, закономерности ее перехода в ноосферу. В.И.Вернадский отмечал, что не только природа оказывает влияние на человека, существует и обратная связь. Причем она не поверхностная, отражающая физическое влияние человека на окружающую среду, она гораздо глубже. Особенно ярко и вдохновенно писал В.И.Вернадский о воздействии человеческой деятельности на природу в работе «Несколько слов о ноосфере»: «Лик планеты – биосферы – химически резко меняется человеком сознательно и главным образом бессознательно. Меняются человеком физически и химически воздушная оболочка суши, все ее природные воды. В результате роста человеческой культуры в XX в. все более резко стали меняться (химически и биологически) прибрежные моря и части океана... Сверх того человеком создаются новые виды и расы животных и растений» (Вернадский В. И., 1943).

В книге «Научная мысль как планетное явление» (М. : Наука, 1991) В.И.Вернадский анализирует геологическую историю Земли и утверждает, что наблюдается переход биосферы в новое состояние – в ноосферу, под действием новой геологической силы, научной мысли человечества. Эволюционный процесс получает при этом особое геологическое значение благодаря тому, что он создал новую геологическую силу – научную мысль социального человечества. В последние тысячелетия наблюдается интенсивный рост влияния одного видового живого вещества – цивилизованного человечества – на изменение биосферы. Под влиянием научной мысли и человеческого труда биосфера переходит в новое состояние – в ноосферу. Человек составляет неизбежное проявление большого природного процесса, закономерно длящегося в течение, по крайней мере, двух миллиардов лет.

В настоящее время под влиянием окружающих нас ужасов жизни наряду с небывалым расцветом научной мысли, приходится слышать о приближении варварства, о крушении цивилизации, о самоистреблении человечества. В.И.Вернадский считал эти настроения и эти суждения следствием недостаточно глубокого проникновения в окружающее. Ученый отмечал, что научное знание, проявляющееся как геологическая сила, создающая ноосферу, не может приводить к результатам, противоречащим тому геологическому процессу, созданием которого она является. В.И.Вернадский полагал, что процесс эволюции биосферы, переход ее в ноосферу явно проявляет ускорение темпа геологических процессов. Тех изменений, которые проявляются сейчас в биосфере в течение [последних] немногих тысяч лет в связи с ростом научной мысли и социальной деятельности человечества, не было в истории биосферы раньше.

Мы переживаем в настоящее время исключительное проявление живого вещества в биосфере, генетически связанное с выявлением сотни тысяч лет назад Homo sapiens, создание этим путем новой геологической силы, научной мысли, резко увеличивающей влияние живого вещества в эволюции биосферы. Охваченная всецело живым веществом, биосфера увеличивает, по-видимому, в беспредельных размерах его геологическую силу, и, перерабатываемая научной мыслью Homo sapiens, переходит в новое свое состояние – в ноосферу. Ученый отмечал, что научная мысль как проявление живого вещества по существу не может быть обратимым явлением, она не может останавливаться в своем движении, но, раз создавшись и проявившись в эволюции биосферы, она несет в себе возможность неограниченного развития в ходе времени. В этом отношении ход научной мысли, например, в создании машин, как давно замечено, совершенно аналогичен ходу размножения организмов. Закономерен в ходе времени палеонтологический процесс, создавший мозг Homo sapiens и ту социальную среду, в которой как ее следствие, как связанный с нею природный процесс, создается научная мысль, новая геологическая сознательно направляемая сила.

А.П.Большаков

РЕАЛИЗАЦИЯ ЭКОСИСТЕМНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Инновационное направление экологического образования – экологическое образование для устойчивого развития требует существенных изменений в методике преподавания естественнонаучных дисциплин. Одно из важных направлений – *формирование экологической грамотности обучающихся на основе экосистемного подхода.* Старшеклассники должны понять, что все вокруг состоит из взаимодействующих экосистем, при этом практически любая экосистема является частью более крупной, и нарушение равновесия в одной из них неизбежно приведет к негативным последствиям в других, связанных с ней. Для наглядности мы считаем целесообразным использовать социально-экологическую модель У.Бронфенбреннера (Bronfenbrenner U., 1976, 1986), в которой выделяются следующие *уровни экосистем:*

1. «Нано-» – отражает физиологию, биохимию и генетику индивида.
2. «Микро-» – непосредственное окружение индивида: местные природные условия, семья, школа, религия.
3. «Мезо-» – результат интеграции местных экосистем, социальных и природных условий.
4. «Экзо-» – объединение биомов, политические системы, экономические системы, государственное устройство.
5. «Макро-» – вся наша планета, живая и неживая природа.

Особо выделяется уровень «Хроно-». Это означает, что время влияет на все перечисленные системы, происходят эволюционные изменения, возрастает

губительное действие человека на окружающую среду. Степень влияния времени на те или иные системы может отличаться.

Обучающиеся должны знать *характерные признаки таких систем* (Boehnert J., 2013):

– наличие многочисленных взаимосвязей как внутри экосистемы, так и между ними (networks);

– сложный характер (nested systems): одна экосистема входит в состав другой, более сложной, но в свою очередь, сама состоит из более простых;

– цикличность (cycles);

– постоянная энергозависимость (flows);

– постоянное развитие (development);

– динамическое равновесие (dynamic balance).

Иерархию экосистем можно изобразить при помощи вписанных друг в друга кругов различного диаметра, где «индивид» представлен центральным кругом наименьшего диаметра, а «хромо» – внешним кругом с наибольшим диаметром.

Экосистемный подход способствует осознанию обучающимися единства человека и природы, способствует формированию умения прогнозировать развитие событий, рассматривать проблему комплексно, с учетом имеющихся предметных и метапредметных знаний. Это соответствует требованиям ФГОС и позволяет сделать процесс познания более интересным и эффективным.

Т.А.Дмитренко

ПРОБЛЕМНЫЙ И НООСФЕРНЫЙ ПОДХОДЫ В ОРГАНИЗАЦИИ ФОРМ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Особое внимание уделяется в настоящее время вопросам организации форм современного образования, в том числе и формам организации образовательного пространства при обучении иностранному языку. Сегодня наиболее значимыми подходами к организации процесса обучения иностранному языку становятся *ноосферный и проблемный подходы*, которые требуют пересмотра как содержания обучения, так и средств и форм обучения.

В рамках *ноосферного подхода* преподавателями ИЯ у учащихся воспитывается высочайшая ответственность перед предками и потомками за все, что происходит на планете, в том числе педагогом формируется общепланетарное мышление, отличительными чертами которого являются высокий уровень критичности и установка на понимание процессов, происходящих в природе и человеческом обществе. В русле же *проблемного подхода* предполагается постановка проблем, спектр тематики которых чрезвычайно широк: от простых и вечных проблем человечества до общественно значимых явлений и событий жизни. Эти два подхода прекрасно сочетаются друг с другом и способствуют развитию у учащихся средствами ИЯ способности к творческой созидательной деятельности, которая воспитывает чувство ответственности за все, что происходит в мире. Ноосферный подход к

языковому образованию организует новый этап образования человека: познание Всеобщих Законов Мира, Общих Законов Человеческого Общества.

Воспитывая у учащегося интерес и уважение к мировой культуре, установки толерантного сознания и отношения к общемировым проблемам человеческого общежития, преподаватель должен вести свои занятия в контексте как ноосферного, так и проблемного подходов. А это предполагает создание на занятиях по ИЯ проблемных ситуаций, затрагивающих важные проблемы человечества, к которым учащийся не должен оставаться равнодушным.

Диалоговые формы ведения урока, дискуссии, ролевые и деловые игры, разбор ситуаций из практики, затрагивающих серьезные проблемы, наиболее часто практикуются сегодня на занятиях по ИЯ. Это – формы интерактивного обучения. Что касается разбора практических ситуаций, то учащихся просят проанализировать конкретную ситуацию, разобраться в сути проблемы, предложить возможные варианты решения и выбрать лучший из них. Это способствует погружению учащихся в проблемную ситуацию и требует от них принятия оптимального решения в условиях дефицита времени, что позволяет развивать у учащихся творческое мышление.

Такая форма работы сопровождается межгрупповой дискуссией, которая подразумевает постановку и снятие проблемных вопросов, обмен знаниями, мнениями и личным опытом решения ситуативных проблем. Дискуссионная форма взаимодействия учащихся формирует их коммуникативную и интерактивную культуру, развивает навыки и умения слушать, учит вести свою линию целенаправленно, но корректно за счет веской аргументации и контраргументации, развивает навыки сотрудничества. Такие формы работы предполагают формирование ключевых компетенций: коммуникабельности, лидерства, умения анализировать в короткие сроки большой объем неупорядоченной информации, принятия решений в условиях стресса и недостатка информации. Формы интерактивного обучения способствуют более глубокому усвоению учебного материала, так как конкретные примеры лучше сохраняются в памяти, нежели абстрактная информация.

Информатизация языкового образования способствует популяризации ноосферного и проблемного подходов в их единстве и направлена на процесс воспитания культуры мышления учащегося, которая проявляется именно в решении разнообразных проблем, когда требуются критичность и креативность – свойства подлинного мышления. Современные мультимедийные технологии создают новую глобальную среду, в которой будущему поколению предстоит не только общаться, но и выстраивать профессиональные и личные отношения, позиционировать свои интересы и представлять себя. От того, насколько эффективно им это удастся, во многом будет зависеть их личное благополучие и процветание всей страны. В связи с этим, особое внимание уделяется сегодня вопросам организации образовательного пространства с использованием ИКТ, что подразумевает изменение форм организации современного образования.

Организация образовательного пространства в учебном заведении предполагает оснащение персональными компьютерами учащихся и преподавателя, наличие мультимедийного проектора и интерактивной доски, пакета программного обеспечения для непрерывного контроля учебной деятельности средствами информационно-справочной поддержки учебного процесса и т.д. Немаловажное значение сегодня отводится компьютерным играм, в которых моделируется учебная деятельность в занимательной форме, что приводит к тому, что через интерес, эмоциональную и интеллектуальную напряженность достигается высокая степень мотивации к изучению ИЯ. При этом результатом учебной деятельности становится полезный продукт (знание, умение), а ведущим мотивом в игре является интерес к процессу, интеллектуальная и эмоциональная напряженность, которые приводят к повышению мотивации.

В настоящее время активно разрабатываются компьютерные языковые игры, к которым относится широкий спектр учебных материалов, начиная с обычных упражнений, выполняемых в режиме соревнования, и заканчивая ролевыми стратегиями. Для преподавателей и студентов разрабатываются специализированные сайты, образовательные порталы, включающие в себя разнообразную информацию, базы данных различного назначения, в том числе учебно-методического. Фонд веб-ресурсов непрерывно пополняется, что позволяет педагогу найти широкий спектр цифровых образовательных ресурсов с методическими рекомендациями по их использованию и выбрать то, что можно эффективно использовать на занятии. Все это в корне меняет формы организации образовательного пространства при обучении иностранному языку.

А.Ю.Зарецкая

АРТ-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ КАК ФОРМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ЦИВИЛИЗАЦИИ

В связи с тем, что в учении о ноосфере изначально был заложен вектор развития духовности человека как необходимого условия для становления и развития как самой ноосферы, так и человека, а проблемный подход является ключевым в духовно-нравственном развитии личности, полагаем, что сочетание данных подходов может рассматриваться как условие поиска новых форм современного образования (Сметанина А. Ю., 2012).

При этом *духовно-нравственное воспитание* рассматривается нами как «*организация психолого-педагогических условий духовно-нравственного развития личности, обеспечивающих рефлексию своих чувств, мыслеобразов, качеств при построении отношений с миром по принципу со-Творения, то есть созидания позитивно нового»* (Анисимов В. П., Сметанина А. Ю. Арт-педагогическое сопровождение духовно-нравственного развития личности: мо-

нография. Тверь : ТвГУ. 2008. С. 77), а *духовно-нравственное развитие* – как «*самоосознание и определение себя в условия, необходимые для самосовершенствования в деятельной любви»* (Там же. С.77). При этом *условиями духовно-нравственного воспитания и развития* выступают:

1) актуализация субъективной иерархии ценностей в душе родителей, значимых взрослых (и генеалогического опыта – опыта предков до седьмого поколения, как детерминирующая естественное нравственное самоопределение ребенка), и их личный деятельный пример;

2) актуализация способности ребенка самостоятельно различать добро и зло, а также индивидуальные особенности ребенка, включающие в себя типологические характеристики возраста (в психологии) и традиционно педагогические условия воспитания-социализации;

3) согласованность целей, задач, содержания и путей реализации духовно-нравственного воспитания первичных социальных институтов образования: семьи и светской системы общего и дополнительного образования, в рамках которых реализуется и конфессиональное образование.

Однако реализация данных условий требует гармоничных способов и форм осуществления педагогической деятельности по духовно-нравственному воспитанию и развитию личности, какой, на наш взгляд, является *арт-педагогическое сопровождение как комплексно-образовательная технология актуализации внутренних ресурсов мотивационно-потребностной сферы творческого самовыражения, обеспечивающего успешное развитие и саморазвитие личности, раскрытие ее потенциальных возможностей и оказание психологической помощи и поддержки в преодолении возникающих проблем в процессе конструктивной социализации личности, способствующей ее духовно-нравственному развитию,* выражающаяся:

– во-первых, в обеспечении психологически комфортного самочувствия субъекта в процессе восприятия и воспроизведения продуктов эстетической деятельности, что обеспечивает условия здоровьесберегающего образования;

– во-вторых, в свободном самовыражении субъекта в атмосфере безоценочного, эмпатийного, эмоционально отзывчивого отношения окружающих и в его готовности позиционировать свои ценностные ориентации;

– в-третьих, в активизации конструктивного, бесконфликтного взаимосодействия, стимулирующего согласованность действий участников процесса в порождении ценностно-смысловых образований, идеалов, норм, имеющих личностное значение и образующих впоследствии систему нравственных ориентаций, что является индикатором позитивной направленности личности и ее дальнейшего духовно-нравственного развития.

В качестве важнейшего этапа арт-педагогическое сопровождение предполагает необходимость проведения «*коллективной рефлексии как групповой исследовательской деятельности в поиске согласованных решений-истин личностно-значимых проблем как актуальных зон развития своей жизнеспособности»* (Там же. С. 143). Другими словами – соборного мышления, необходимого

в свете учения о ноосфере. (Все этапы арт-педагогического сопровождения представлены в таблице 1.

Таблица 1.
Характеристика этапов арт-педагогического сопровождения духовно-нравственного развития

Этапы сопровождения	*Характеристика деятельности*
Планирование, подготовка	Выявление духовно-нравственных потребностей личности ребенка. Поиск возможных источников поддержки и воспитания (квалифицированных специалистов, адекватных методов и средств и т.п.). Разработка пакета методических материалов сопровождения. Определение критериев оценки эффективности сопровождения. Разработка концепции сопровождения.
Собственно сопровождение	Актуализация внутренних ресурсных возможностей личности. Расширение репертуара личностного поведения. Помощь в поиске оптимальных методик и технологий. Повышение уровня адаптации к стрессовым ситуациям. Диагностика и разрешение внутриличностных конфликтов.
Использование результатов сопровождения	Привнесение изменений в практическую деятельность личности. Развитие опыта решения нравственных задач. Закрепление усвоенных навыков (приобретенных умений) в процессе совместной деятельности и взаимопомощи.
Последующие мероприятия и поддержка	Неформальный (опосредованный) контроль, отслеживание изменений в деятельности. Корректировка модели личностного поведения. Расширение ресурсных источников в развитии личностных инициатив. Организация информационного обмена и субъект-субъектных контактов.
Итоговый анализ	Итоговая диагностика и анализ эффективности процесса сопровождения, разработка рекомендаций по повышению качества сопровождения личностного роста учащихся. Создание перспективных проектов и программ.

В качестве *важнейших условий* арт-педагогического сопровождения следует выделить: *вовлечение участника события в эмоционально-значимую (насыщенную) и психологически комфортную (внешне защищенную от критики) художественно-творческую деятельность*, как условие *включения внутреннего самоуправления, «родительства», духовности* («Оно» по З.Фрейду, «Сверх-Я» по К.Юнгу) (Там же. С. 285), то есть проявление врожденной, генетически обусловленной ориентации на ценности самосозидания является фундаметнтом для накопления опыта преодоления чувствования как разрушительной энергии и ее модификации в созидательном направлении.

Р.А.Иванова

БЕРЕГИТЕ В СЕБЕ ЧЕЛОВЕКА (в контексте ноосферного подхода)

Человек есть тайна. Ее надо разгадать,
и, ежели будешь ее разгадывать всю жизнь,

то не говори, что потерял время;
я занимаюсь этой тайной, ибо хочу быть человеком.
Ф.М.Достоевский

Противоречивость и сложность русской души связаны с тем, что в России сталкиваются и приходят во взаимодействие два потока мировой истории – Восток и Запад. Россия есть целая часть света, огромный Востоко-Запад, она соединяет два мира. О том или ином обществе судят в наше время по экономическому развитию, государственному устройству, социальной защищенности, уровню образования.

Какое место среди этих показателей должна занимать нравственность? Имеются ли разумные основания чтить нравственность? Эти вопросы встают перед каждым, но в спешке и суете мы отодвигаем их решение на вечное потом, хотя они являются самыми главными для человека. Мы все живем в XXI веке – веке скоростей, стрессов и конфликтов, веке перемен. Перемены этого века касаются не только экономики, политики, они, в первую очередь, связаны с самим человеком – с его мышлением, мировоззрением, образом жизни, человеческими отношениями.

Это время – время поиска новых жизненных ценностей, время становления нового человека, а мы не только очевидцы этого процесса, мы активные соучастники, и поэтому мы в ответе за молодое поколение. XXI век –век глобализации, век интеграции общества. Каких людей формирует общество? Становятся ли они лучше, чище, благороднее или же ожесточаются, становятся лживыми? Надо признать, что меняемся мы все: и молодежь, и взрослые. Ведь наше общество создано нами, поэтому мы все в полном ответе за те нравы, которые царят в современном обществе. Как существо духовное, человек способен к самоопределению. Основными ориентирами в духовном самоопределении человека являются добро, истина и красота. Нравственное, познавательное и эстетическое начала вместе образуют духовную жизнь общества. Что такое духовность, о которой так много говорят в наше время? Духовный человек – это человек, для которого имеют существенное значение вопросы: что есть мир, каково значение человека в нем, в чем смысл его собственной жизни? Это и есть главные вопросы нравственности. Нравственность – зов к высшему, это один из рычагов развития общества и личности. Ее основная функция – утверждение человеческого в человеке. Каждый из нас имеет множество оснований для упреков в свой адрес, мы часто поступаем вопреки нашим лучшим намерениям и решениям. Но важно не только то, как люди поступают, но и то, что они считают правильным, достойным. Важно, чтобы человек сохранял в своей душе идеалы добра и справедливости, иначе неизбежно духовное падение. Нравственность дает этому точку отсчета, с точки зрения добра и зла. Мы оцениваем происходящее вокруг и с нами самими. Но то, что происходит внутри нас, не менее важно, чем то, что совершается вокруг.

По отношению к самому себе первое нравственное требование состоит в том, чтобы каждый мог владеть собой, ограничивать себя, уметь посмотреть на свои поступки со стороны. По отношению к другим людям нравственность вы-

ражается, прежде всего, в сочувствии, жалости, солидарности, в умении поставить себя на место другого. Наконец, нравственность определяется отношением человека к мирозданию в целом, частью которого, конечно, является жизнь вообще и его собственная жизнь.

Работая с молодежью, приходится выслушивать и вместе обсуждать множество различных взглядов по вопросам нравственности. Основная тема: «Кто я?», «Какой я?», «Знаю ли я себя?». Учащимся дается возможность не только задуматься, но и активно высказать свое мнение, выслушать других. На основании анализа результатов, дискуссий и данных анкетирования мы пришли к выводу, что молодые люди очень высоко оценивают самих себя. Но, при наличии умения оценивать, у них не достаточно развита способность к самоанализу. Но все же очень важен сам процесс самопознания. Умения и навыки анализировать себя и свои поступки развиваются постепенно. Процесс самопознания зависит от психологического климата в группе, настроения молодых людей, от ситуации, от поведения и отношения педагога. Педагог должен подбадривать, помогать, давать право высказаться, давать возможность спорить, отстаивать свое мнение. Ведь мы с удовольствием вспоминаем свои школьные годы, когда удавалось авторитетных для нас учителей уговорить «поговорить о жизни». А эти разговоры надолго остаются в памяти наших учеников. Поэтому урок этики, по моему мнению, должен быть в расписании занятий, так как на этих уроках молодые люди стараются разобраться в себе, ответить на волнующие их вопросы.

В исследовании на тему «Гражданская позиция учащихся» принимали участие учащиеся15-18 лет и учителя. Было опрошено 130 учащихся и 18 учителей. Обобщая итоги исследования, отмечаю, что не было равнодушных ответов, у 89% опрошенных молодых людей сложилось положительное отношение к людям. На вопрос анкеты – «Что, по-твоему, самое главное в современном обществе: деньги, друзья, связи, хорошая работа или другое?», – 98% опрошенных ответили «деньги и связи». И только потом – хорошая работа и друзья. Такой же ответ был получен и от опрошенных учителей. А какой был бы наш ответ? Я считаю, что причина выбора этих ответов – сложная ситуация на трудовом рынке Эстонии, низкий уровень заработной платы, безнадежность.

Есть и физические параметры, определяющие возможности человека: чтобы жить, нужно питаться, дышать. Есть и психические рамки, в пределах которых человек остается человеком. Нравственный закон также устанавливает границы, выходя за которые, человек перестает быть человеком. Подобно другим способностям, имеющимся у каждого человека, нравственная способность может быть развита или же подавлена, искажена. Причина тому – влияние на молодых людей сверстников и компаний. В довольно раннем возрасте мы начинаем понимать, что мир устроен не так уж разумно и справедливо. Видим ложь и лицемерие. Выводы из такой оценки молодые люди делают разные: одни считают, что самое лучшее – отгородиться от мира, уйти в себя и не участвовать ни в чем дурном, другие считают необходимым бороться со злом. От мира человеческих отношений не уйти, а борьба приводит к убеждению, что

правды можно добиться силой. Но ведь одним страхом и принуждением человека лучше не сделаешь. Нужно, чтобы человек внутренне изменился. Важнейшей средой, в которой проходит наша жизнь, является семья. Поэтому семья – основоположник основных свойств личности. Естественная, природная связь поколений должна быть просветлена в человеческой семье духовно-нравственным началом. Половое влечение, привязанность к детям и родителям – эти природные компоненты семейных отношений имеют глубокий нравственный смысл и значения.

Начавшиеся перемены 90-х гг. прошлого века и начала нового века сопровождались изменениями отношения к семейным ценностям: семьи разваливались, разваливалось согласие, уважение, терялись взаимоотношения родителей и детей. Какова наша семья сегодня? По данным исследований нужно отметить, что в моей школе 39% учащихся из неполных семей; 2% учащихся – сироты; 50% родителей – безработные, и это все независимо от места жительства, независимо от национальности. Но при опросе школьников выяснилось, что самая желанная мечта, как у мальчиков, так и у девочек, –стабильная и любящая семья. Не обо всем нужно и можно говорить, многое теряет свою ценность, будучи выговорено и открыто. Слишком упрощенные взгляды на брак и любовь иногда называют современными в противовес устаревшим. Думая, что борются с предрассудками, люди на самом деле губят в себе и в других самые высокие и чистые чувства. Культура семейных отношений – это и культура национальных отношений, это и культура отношений в обществе.

Столь же естественна и природна, как любовь в семье, любовь к «большой родне» – к России. Это естественное чувство должно быть просветлено нравственностью, которая обязывает стремиться не к возвышению над другими нациями и другими странами, а к осуществлению в этой большой семье высших идеалов человечества. Любить семью, школу и родину нельзя абстрактно, потому, что это реальная жизнь: это родной дом, это знание языков, это уважение, которое образовывается в активном участии в различных мероприятиях, это свое отношение, возможность высказаться, зная, что тебя выслушают, а главное – эмоциональное сопереживание происходящему. Сегодняшняя ситуация и сама жизнь выдвигают задачи овладения очень важными умениями:

– умением понять и принять другого таким, какой он есть;

– умением признать лучшие свойства и увидеть достижения, в каждом найти что-то хорошее;

– умением общими усилиями решать конфликты;

– умением просто видеть, слышать, думать и действовать.

Меняется общество, меняется роль знаний, но нравственность и нравственное воспитание остаются в центре внимания личности.

С духовно-нравственной и бытовой точки зрения быть русским порой неимоверно трудно и тождественно подвижничеству. Именно таковой была ситуация, в которой оказались русские люди первой волны иммиграции в 20-30-х годах XX в. После распада Советского Союза множество людей оказались в ближнем зарубежье. И наша задача – не забыть свои национальные корни и,

вместе с тем, умом и сердцем сроднить наших детей и внуков с русской культурой. Михаил Пришвин когда-то отметил: «Быть русским, любить Россию – это духовное состояние».

В.В.Крайнов

СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ (в условиях устойчивого развития)

Стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий приводит к смене форм общения между людьми. Одной из таких форм общения являются социальные сети.

Что же такое социальные сети? Социальная сеть (от англ. social networking service) – платформа, он-лайн сервис или веб-сайт, используемые для построения и организации социальных взаимоотношений, или интерактивный многопользовательский веб-сайт, контент которого наполняется самими участниками сети. Сайт – автоматизированная социальная среда, позволяющая общаться группе пользователей, объединенных общим интересом. Таким образом, социальная сеть – сообщество пользователей, знакомых между собой и связанных общими интересами, общим делом или чем-то иным. (http://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2013/02/10/uchitel-i-sotsialnye-seti).

Не секрет, что самые прогрессивные интернет-пользователи – молодые люди, и в частности учащиеся. Конечно же, в Интернете их больше привлекают не учебные, а развлекательные материалы, к которым можно отнести и всевозможные социальные сети.

Необходимо отметить, что в социальных сетях находятся не только учащиеся, но и учителя. Достаточно большое число учителей, особенно классных руководителей, используют данный интернет-ресурс для поддержания контакта с учащимися и их законными представителями, а также для обсуждения каких-либо насущных проблем класса. Однако в результате данного общения встает иная проблема, которая заключается в том, что до сих пор не существует четких норм общения в социальных сетях, особенно между учителем и учащимися. Существует масса примеров, когда учителя добавляют в «друзья» своих учащихся и ведут с ними праздную, не соответствующую учебным целям переписку.

Многие общественные организации обеспокоены пробелом в регулировании взаимодействия учителей и учащихся в Интернете и в частности в социальных сетях.

Администрация ряда зарубежных учебных заведений запрещает своим педагогам заводить аккаунты в различных социальных сетях (http://www.towave.ru/news/sotsialnye-seti-ne-mesto-dlya-druzhby-s-uchitelyami.html). В Республике Беларусь пока такие запреты не распространены.

Большинство экспертов сходится во мнении, что связь между учителем и учащимся не должна выходить за рамки учебных отношений. Стирание границ между профессиональными и личными отношениями недопустимо.

Для того чтобы избежать различных неблагоприятных моментов учителям рекомендуется придерживаться ряда правил в общении с учащимися.

Учителям предлагается не использовать при общении с учащимися свои личные аккаунты или ограничить доступ учащихся к своему личному контенту с бытовыми фотографиями и иной информацией личного характера.

Со стороны учителей также недопустимо, к примеру, комментировать фотографии учащихся, выложенные ими на своих страницах в социальных сетях, и иным образом позволять себе фривольное общение с учащимися.

Для организации общения учителя с учащимися в образовательных целях необходимо создать в одной из социальных сетей новую пользовательскую страницу и ограничить доступ к личной информации учителя. Далее следует добавить в «друзья» каждого учащегося, что позволит сделать общение более доверительным. Рекомендуется создать общую группу, составить правила онлайн-общения и выбрать администратора, ответственного за их соблюдение. Учителя и учащиеся могут предлагать новости, комментировать записи товарищей, использовать «фотоальбом» для выделения заданий особой сложности в качестве «копилки» знаний, создавать опросы и голосования по поводу темы, которую они хотели бы повторить или изучить более глубоко. Эффективным также является использование публичной страницы. Ее применение позволит отображать в режиме микроблога всю ленту объявлений, что достаточно удобно и наглядно. (Абрамова О. М., Соловьева О. А., 2016).

Таким образом, учителю необходимо использовать социальные сети осторожно и профессионально. Устанавливать связи, которые могут улучшить карьеру, а не ставить ее под угрозу.

Редколлегия считает полезным привести расширенный список ссылок на информационные ресурсы:

1. Социальные сети – не место для «дружбы» с учителями / [Электронный ресурс]. URL: http://www.towave.ru/news/sotsialnye-seti-ne-mesto-dlya-druzhby-s-uchitelyami.html (Дата обращения: 19.12.16).
2. Учитель и социальные сети / [Электронный ресурс]. URL: http://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2013/02/10/uchitel-i-sotsialnye-seti (Дата обращения: 19.12.16).

Ю.И.Кунафина

ПРЕДПРОФИЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

Модернизация российского образования предусматривает повышение качества подготовки учащихся общеобразовательной школы, обеспечение их высокого уровня культуры в целом и экологической составляющей в частности.

От *экологической культуры* выпускников общеобразовательных учебных заведений в значительной степени зависит не только состояние окружающей среды, здоровья людей, состояние экономики, но и будущее нашей планеты *в условиях устойчивого развития*. Уровень экологической культуры населения является одним из критериев цивилизованного общества, своеобразным показателем степени развития человека как элемента экосистемы и члена общества. (Рябцева О. Н., 2005).

Понятие экологической культуры неразрывно связано с *экологической грамотностью*. Под экологической грамотностью следует понимать способность к компетентному участию в деятельности по предотвращению и устранению ущерба, причиняемого природе производственно-хозяйственной деятельностью (Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, 2010).

В Российской Федерации Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования устанавливают экологическую грамотность в качестве базового результата экологической подготовки обучающихся.

Согласно ФГОС, личностные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования должны отражать формирование основ экологической культуры, соответствующей современному уровню экологического мышления, развитие опыта экологически ориентированной рефлексивно-оценочной и практической деятельности в жизненных ситуациях. Основная образовательная программа основного общего образования в контексте экологии должна содержать: программу воспитания и социализации обучающихся при получении основного общего образования, включающую такие направления, как формирование экологической культуры, участие обучающихся в в экологическом просвещении сверстников, родителей, населения, осознание обучающимися ценности экологически целесообразного, здорового и безопасного образа жизни; формирование знаний о современных угрозах для жизни и здоровья людей, в том числе экологических и транспортных, готовности активно им противостоять; формирование готовности обучающихся к социальному взаимодействию по вопросам улучшения экологического качества окружающей среды, устойчивого развития территории, экологического здоровьесберегающего просвещения населения (Профессиональное образование : словарь, 1999).

Раскрывая вопросы организации *профильного обучения* в общеобразовательной школе, следует определить понятие «предпрофильного обучения». *Предпрофильное обучение* – это подсистема профильного образования старшей школы, выполняющая подготовительную функцию, реализующая принципы вариативности и свободы выбора учащимися элективных курсов. Предпрофильное обучение является основой для формирования: объективной оценки школьниками своих способностей к обучению по различным профилям, соответствующим склонностям и интересам; готовности школьников прикладывать усилия для получения качественного образо-

вания; высокого уровня учебной мотивации на обучение по избранному профилю.

Л.Ю.Москалева и Ю.В.Шевченко предлагают *пошаговую технологию*, основывающуюся на личностно-ориентированном и творческих подходах к системе предпрофильного обучения для обеспечения комплексного воздействия на выбор учащимися профиля обучения, что отражено в документе «Основы государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030 года».

Первый шаг. В рамках тематической недели «Выбор профиля обучения – осознанный шаг в будущее» студенты высших учебных заведений тех специальностей, которые важны для социально-экономического развития региона, проводят информационную работу по выбору профиля обучения для учащихся 8-9-х классов основной школы. Каждая из мини-групп студентов, представляющая отдельный профиль, выступает на установочной конференции школы, где рассказывает о выборе своей специальности, демонстрирует слайды о своей будущей профессии, указывает на важность осознанного выбора своей специальности для развития региона и страны в целом. *Второй шаг.* Психолог и социальный педагог школы при содействии студентов проводят для учащихся основной школы диагностику. При проведении диагностики формируются группы учащихся школы согласно выбранным профилям обучения. *Третий шаг.* За каждой профильной группой учащихся закрепляются студенты, которые могут посещать с ними занятия по предметам по выбору, кружки, секции. Этот шаг также предполагает согласование работы с учителями и воспитателями, которые непосредственно проводят занятия. *Четвертый шаг.* Проведение форума, в котором принимают участие учащиеся 8-9-х классов и их родители, преподаватели высших учебных заведений, студенты, представители официальных учреждений. На форуме объявляются результаты тематической недели «Выбор профиля обучения – осознанный шаг в будущее».

Задачи предпрофильного обучения: выявление интересов и склонностей школьников и реализация в различных сферах познавательной и профессиональной деятельности практического опыта, ориентированного на выбор профиля обучения в старшей школе; оказание психолого-педагогической помощи в приобретении представлений о жизненных ценностях, в том числе связанных с профессиональным становлением; развитие широкого спектра интересов, обеспечивающего успешность в будущей профессиональной деятельности; формирование способности принимать адекватное решение о выборе дальнейшего направления образования, пути получения профессии. (Москалева Л. Ю., Шевченко Ю. В., 2013).

Суть предпрофильной подготовки – создать образовательное пространство, способствующее самоопределению учащегося 9-го класса, через организацию курсов по выбору, информационную работу и профильную ориентацию. Основной задачей предпрофильной подготовки в 9-м классе является комплексная работа с учащимися по обоснованному и жизненно важному выбору дальнейшего пути обучения.

По мнению Н.С.Подходовой, проблемы внедрения профильного обучения, в частности проблемы содержательного характера, могут быть решены с помощью уточнения содержания элективных курсов и определения состава необходимых наборов этих курсов для конкретных профилей.

Основная задача элективных курсов и курсов для предпрофильной подготовки – профориентационная: подготовка к осознанному выбору профиля обучения в старшей школе и далее в вузе. Содержание этих курсов должно быть направленного не на овладение знаниями, которые будут изучать либо в старшей школе, либо в вузе, а на ознакомление со спецификой деятельности в данной области науки, как теоретической, так и прикладной, с основными идеями и методами данной науки, на систематизацию опыта и имеющихся знаний школьников для создания базы для изучения выбранной предметной области (Ахияров К. Ш., 2007).

Н.А.Морозова

БАЗОВАЯ КАФЕДРА – ОДНО ИЗ ЗНАЧИМЫХ СРЕДСТВ ОРГАНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

Модернизация образования в России предъявляет новые требования к его организации на современном этапе развития. Одним из значимых средств его организации является *создание базовой кафедры в рамках реального сетевого взаимодействия общеобразовательных организаций и педагогических вузов.* Создаваться базовая кафедра может на базе педагогического университета как его структурное подразделение, ведущее учебную, методическую и научно-исследовательскую работу, подготовку научно-педагогических кадров и повышение их квалификации и взаимодействующее с образовательными организациями на договорной основе, при использовании возможности организации педагогической практики студентов университета. Согласно совместному договору, базовая кафедра, будучи структурным подразделением университета, может располагаться на базе общеобразовательной организации. Цель создания базовой кафедры – интеграция науки, общего и высшего образования.

До принятия Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» этот процесс носил неофициальный характер, не имея достаточных правовых оснований для его осуществления. С принятием закона и введением в нем понятия «сетевое взаимодействие» базовые кафедры взаимодействуют с образовательными организациями общего образования и образовательными организациями высшего образования в единой сети, что обеспечивает взаимную дополняемость (комплементарность) в организации современного общего и высшего образования.

Базовые кафедры создаются *в целях* развития образовательного процесса и привлечения к преподаванию преподавателей-исследователей в общеобразовательных организациях, а также специалистов, которые не имеют ученой степени и стажа научно-педагогической работы, но обладают достаточным прак-

тическим опытом по направлению своей профессиональной деятельности и могут привлекаться для ведения практических занятий в вузах. Таким образом, базовые кафедры обеспечивают постоянное взаимодействие теории и практики (creariveconomy.ru>articles/9307). Такая кафедра приближает науку к практике, быстрее апробируются новые педагогические идеи, ускоряется процесс поиска новых образовательных технологий для решения актуальных проблем практики.

Появление базовых кафедр в педагогических университетах и общеобразовательных организациях, открывает огромные возможности для развития и совершенствования профессионального педагогического образования. Разработка и внедрение системы сетевого взаимодействия педагогического университета и образовательных организаций, расширение кадрового потенциала за счет их представителей из профессиональной области, имеющих опыт практической деятельности, связанной с направлениями подготовки обучающихся в университете особенно актуальны в последнее десятилетие. Широко практикуется привлечение представителей образовательных организаций к работе государственных экзаменационных и аттестационных комиссий. Кроме того университет заключает договоры с образовательными организациями, направленные, как на трудоустройство выпускников, так и на развитие реализуемых образовательных программ в педагогическом университете.

Положение о создании базовой кафедры включает следующие ее *функции*: *образовательная, исследовательская, информационная, интеграционная* и *организационная. Специфика* базовой кафедры заключается в многовекторном взаимодействии образовательных организаций как общего, возможно среднего профессионального, высшего, так и дополнительного образования.

Ключевыми подходами к созданию базовой кафедры, как правило, являются системный, компетентностный, личностно-деятельностный, комплексный и проблемный подходы. Основными *принципами* деятельности базовой кафедры являются принципы научности, непрерывности, преемственности и дополнительности.

Комплект документов о создании базовой кафедры, как правило, включает Положение о базовой кафедре, Программу взаимодействия образовательных организаций и договор о сетевом взаимодействии и сотрудничестве.

При организации сетевого взаимодействия в рамках базовой кафедры учитываются такие *педагогические условия,* как информационно-коммуникативная среда, создание определенной инфраструктуры, организация форм совместной деятельности и ряд др. Для организации сетевого взаимодействия используются следующие *методы:* обмен файлами, организация видеоконференций, доступ к удаленной файловой системе, удаленный доступ к рабочему столу и др. (URL : wiki.soiro.ru).

Таким образом, под *сетевым взаимодействием* в рамках базовой кафедры понимаются различные по темам и масштабам связи между педагогическим университетом и образовательной организацией в едином образовательном пространстве. Развитие сетевого сотрудничества в рамках базовых кафедр по-

казывает необходимость более глубокого его внедрения в практику организации деятельности образовательных организаций высшей школы и общего образования, дальнейшего изучения опыта создания и работы базовых кафедр в рамках сетевого взаимодействия образовательных организаций в системе российского образования.

Н.А.Тимошенко

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ «ОСНОВЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ»

Экологическое воспитание и образование детей дошкольного возраста имеет обширный потенциал для всестороннего развития личности ребенка. Происходит становление начал экологической культуры, идет умственное развитие ребенка. Дети готовятся к школе, развивая предпосылки универсальных учебных действий, предусмотренных Федеральным государственным образовательным стандартом начального образования. Потенциал экологического воспитания сосредоточен в содержании экологических знаний о природе – любое рассмотрение с детьми фактов жизни растений и животных, явлений сезонного характера затрагивает взаимосвязи в природе, причины событий и их следствия (Николаева С., 2017).

Однако в случае с детьми дошкольного возраста, традиционная передача научной информации от педагога к ребенку становится недостаточной. Сведения по экологии и экологической безопасности не «укладываются» в неподготовленном сознании современных детей, которые не обладают достаточным уровнем самосознания. Дети, находящиеся в условиях информационной избыточности города, часто не обладают достаточным уровнем самосознания и не осознают собственных действий, их причин, целей и последствий. Действия человека имеют определенные последствия для окружающей среды. Опасным бывает и поведение ребенка для ближайшего окружения и самого себя. Оценить это действие в дошкольном возрасте сложно, но возможно формировать сознание и самосознание ребенка, развивать воображение, мышление, способности понимания, коммуникации, самодеятельности и самоорганизации. Все это позволит ребенку осваивать разные предметные области. (Развитие способностей детей …; под ред. Э. С. Акоповой, Е. Ю. Ивановой. 2006).

В зависимости от общего культурного уровня сознания ребенка у него будет появляться собственное грамотное отношение к окружающему его миру.

В связи с этим в ходе реализации проектов по программе «Основы экологической безопасности дошкольников» большое внимание уделяется как получению знаний об окружающем мире, об экологических закономерностях в природе, ориентировке в природной и городской средах, так и формированию основ экологического сознания и самосознания.

Для реализации программы используются следующие *категории:* «действие», «результат», «последствие». «Действие» осуществляется человеком для реализации замысла и является причиной результата; «результат»

строго привязан к «действию»; причиной «последствия» является появление результата, что может изначально не входить в замысел. Выделяются следующие *виды* «последствий»: благоприятные и неблагоприятные, обратимые и необратимые, краткосрочные и долгосрочные. Ставится *задача* научить детей определять «действие» (что делали?), «результат» (что получилось?), «последствия» (что за этим последует?). Дети учатся отличать друг от друга и характеризовать виды «последствий», восстанавливать «действие» по его «результату» и «последствиям».

Например, детям предлагается ситуация «Срубленное дерево». Дети определяют «действие» – срубили дерево, «результат» – пенек. «Последствия» дети называли самые разнообразные: воздух не очищается, исчезла тень, не стало красоты, негде жить птицам и другим животным, появились стройматериалы, освободилось место.

Развитие интереса ребенка к разрешению проблемной ситуации возможно при использовании личностно значимого для него опыта. Можно осваивать сложные законы природы и экологии на примерах из ближайшего окружения в конкретной игровой ситуации на основе элементарного исследования. Расширяются границы сознания ребенка. В ходе работы при использовании методических приемов, направленных на формирование экологического самосознания и способов обеспечения безопасности жизнедеятельности, ребенок получает элементарные экологические знания, воспитывается экологическая культура, вырабатывается практический опыт. Ребенок учится работать с такими категориями как: «действие», «результат», «последствие», прогнозировать последствия действий человека для себя и природного окружения, анализировать последствия и, по возможности, изменять их.

А.Н.Хабаровский

ЗНАЧЕНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Современное экологическое образование школьников – это комплексный процесс по обучению и воспитанию, в ходе которого педагог должен донести до каждого ученика определенные идеи и понятия, раскрыть существующие проблемы окружающего мира, объяснить необходимость их решения, что в дальнейшем станет основой для формирования правильного экологического сознания.

Весь педагогический процесс экологического образования в современных условиях, основывается на экологическом подходе, когда у ребенка формируются правильные системы ценностей и идеалов – гуманизм, духовность, нравственность, созидание, понимание необходимости единения человека и природы, человека и общества. Экологический подход к процессу образования и воспитания, помогает ребенку понять всю гармоничность развития окружающего мира и осознать необходимость совершенствования существующей реальности. Задачей школы сегодня становится воспитание ученика как личности, которая

обладает высоким уровнем культуры и интеллекта, стремится к саморазвитию и самореализации в обществе, имеет активную жизненную позицию, в основе которой лежит бережное отношение к окружающему миру.

Экологический подход к образовательному процессу основан на принципах личностного развития и социализации ребенка в современном обществе и связан с формированием экологической культуры и культуры потребления без нанесения ущерба окружающему миру. В ходе такого процесса обучения у школьника формируется экологическое мышление, которое формирует целостную картину мира в сознании ребенка, помогает понять на доступном уровне глобальность существующих проблем стоящих перед человечеством и задуматься над проблемой их решения. При этом ребенок учится осознавать себя как личность, которая может что-то изменить в этом мире в лучшую сторону, а не быть пассивным наблюдателем. Но для того, чтобы воспитать у каждого ученика такое мышление, необходимо ввести программы экологического обучения и воспитания ребенка, начиная с дошкольных учреждений. При этом не надо вводить дополнительные курсы обучения с узкой экологической направленностью. Экологический подход к образованию позволяет осуществить этот процесс за счет ориентирования уже существующих гуманитарных и естественно-научных дисциплин на воспитание экологической культуры, основанной на принципах высокой нравственности и гуманизма.

Для этого необходимо ввести систему развивающего обучения в самом широком смысле этого понятия, соединив теорию и практику. Необходимо объединить науку, историю, культуру и знание законов мироустройства. Ребенок должен видеть и понимать все разнообразие обычаев и традиций разных культур, ему необходимо объяснить, что основы культуры закладывались через знания законов природы в широком их понимании, через гуманное отношение к природе, которое пытались донести до нас еще наши предки. Чтобы каждый ребенок мог понять это, необходимо научить его наблюдать за окружающим миром, анализировать события и явления, делать выводы.

Необходимо менять традиционную консервативную систему обучения и воспитания на новую, нацеленную на экологическое воспитание. Такая система обучения поможет воспитать лучшие человеческие качества, развить способности каждого ученика, расширить экологическое сознание. При такой системе обучения можно достичь высшей ценности – гармоничного развития человека и природы. Это позволит привить экологическую культуру каждому ученику, добившись понимания того, как оптимально удовлетворить потребности человека, и сохранить при этом природные богатства, т.е. заложить в сознание ребенка необходимость взаимовыгодного сотрудничества человека и окружающего мира.

М.А.Ходырева

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБЪЕДИНЯЮЩИХ МЕЖДУНАРОДНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СООБЩЕСТВО ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ

Использование информационно-коммуникативных технологий в работе является одной из составляющих профессиональных компетенций, которыми должен владеть учитель иностранного языка при выполнении своих функциональных обязанностей в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) нового поколения.

Мне, как любому учителю и современному человеку, жизнь и работа без использования Интернета не представляется возможной. Современные реалии, как и новые ФГОС, требуют от учителя английского языка проводить уроки в интересной форме. Достичь этого можно путем применения современных средств обучения. Учитель не только использует уже готовые, но и самостоятельно создает новые с помощью интернет-ресурсов. Так, по нашему мнению, работая с лексикой, можно пользоваться так называемыми Word Search – поисковиками слов. Такое задание можно спроектировать самостоятельно, пользуясь специализированными сайтами, например, «WordsearchMaker», «PuzzleMaker» и др. Примечательно, что при создании учебного материала можно указывать необходимое количество слов, тематику и даже вид задания. Еще одним «мощным» в плане пополнения методической копилки сайтом является «Busyteacher» (http://busyteacher.org). Здесь можно найти раздаточные материалы по грамматике, фонетике, лексике, аудированию, чтению, письму. Их можно подобрать в зависимости от цели занятия, направленной на формирование определенных умений и навыков, от уровня знаний и подготовки учащихся, от индивидуальной или групповой формы работы с ними.

Наряду с полезными обучающими сайтами образовательных ресурсов, существует ряд специализированных сайтов, на которых содержится информация о проведении конкурсов и олимпиад на английском языке, как по г. Москве и России, так и международных.

Так, можно упомянуть об очень популярных игровых конкурсах «Британский Бульдог», «Английский в школе», «Олимпис», «Эрудит», международные конкурсы портала «Европейское англоязычное образование» и др. Все они имеют статус международных или всероссийских. Целями участия в таких конкурсах являются:

– предоставить участникам возможность в соревновательной форме развить и продемонстрировать свои интеллектуальные и творческие способности, активизировать внеклассную и внешкольную работу;

– помочь в работе с наиболее одаренными воспитанниками, которые изучают английский язык;

– повторить материал изучаемого предмета, предоставить возможность ученикам проверить свои знания, выявить темы, в которых ученик испытывает трудности;

– заинтересовать учеников изучаемым предметом, повысить мотивацию к учебе;

– развивить навыки работы с компьютером, стимулировать использование информационных технологий в образовательном процессе;

– обеспечить интеллектуальное и личностное развитие юношества из стран, участвующих в деятельности, направленной на углубленное изучение английского языка; а также развитие системы организации и инфраструктуры олимпиадного движения учащихся в образовательных учреждениях;

– приобщить юношество к современным методам изучения языков, включая интерактивные способы обучения посредством использования компьютерных технологий.

Исходя из практики участия в подобных конкурсах и олимпиадах, можно сделать вывод о том, что указанные цели действительно достигаются, так как это и формирование речевых навыков, это и мотивация, это и выполнение заданий, более сложных, чем в основном школьном курсе. Кроме того, в подобных конкурсах предусматривается участие не только школьников, но и студентов вузов, а также самих преподавателей, и даже родителей (в зависимости от условий конкретного соревновательного мероприятия). Конкурсы по английскому языку проводятся как очно, так и дистанционно, на платной или бесплатной основе.

Если набрать в поисковой системе Яндекс запрос «международные конкурсы по английскому языку», то в результатах поиска выйдет огромное количество страниц, которые по популярности можно представить с помощью диаграммы 1.

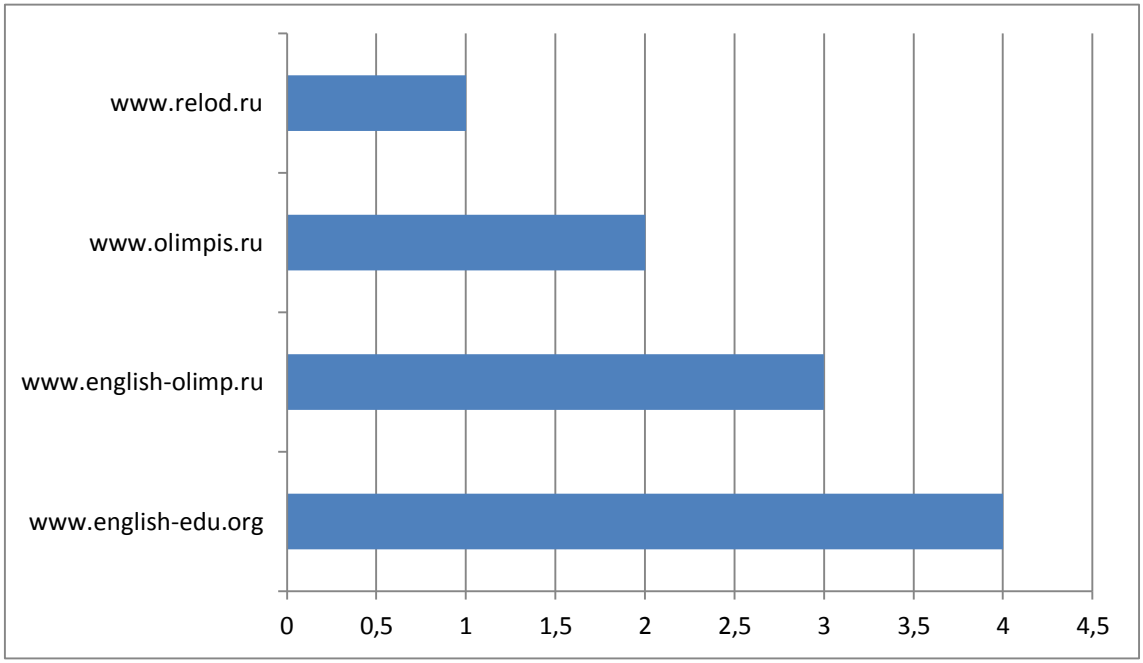

Диаграмма 1

Как видно из диаграммы, наиболее популярными являются конкурсы интернет-ресурса «Европейское англоязычное образование», далее – «Английский Олимп» и т.д.

Как известно, использование Интернета в образовательном процессе имеет не только положительные, но и отрицательные стороны. Так, набрав, например, в яндекс-поиске «гдз по английскому языку», вы получите огромное количество ссылок на сайты с ответами к заданиям учебных пособий разных авторов и классов. Некоторое время назад, обучаясь на курсах повышения квалифи-

кации преподавателей иностранного языка в Британском Совете г. Москвы, мы с коллегами провели эксперимент. Каждому учителю в своем классе нужно было выявить «лидера-списывальщика», далее сравнить «его работу» с информацией на сайте в Интернете. Затем предложить обучающемуся написать эту же или подобную работу в классе у доски. Некоторые ученики сумели быстро сориентироваться, но большинство заслуженно получало неудовлетворительную оценку из-за списывания. В этом и проявился минус, то есть обратная сторона использования интернет-ресурсов.

Профессионально компетентный учитель английского языка должен уметь выбирать методы и приемы обучения для реализации требований ФГОС нового поколения, но любому учителю и так понятно, что чем содержательнее, красочнее и интереснее урок, подача конкретного языкового материала, тем больше шансов привить интерес к изучению языка и развить мотивацию обучающихся.

Редколлегия считает полезным привести расширенный список ссылок на информационные ресурсы:

http://thewordsearch.com/maker/ http://runodog.ru/index/2015_2016/0-88
http://www.puzzle-maker.com/ http://english-edu.org/
http://английскийвшколе.рф/ http://конкурсы-детям.рф/detskie-konkursy
http://www.olimpis.ru/ru/konkurs-po-angliyskomu-yazyku/

Д.Г.Щучкина

ПОТЕНЦИАЛ ОСОБО ОХРАНЯЕМЫХ ПРИРОДНЫХ ТЕРРИТОРИЙ МОСКВЫ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ НООСФЕРНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ В УСЛОВИЯХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ЦИВИЛИЗАЦИИ

Для Москвы одной из приоритетных наук, связанных с формированием ноосферного подхода к обучению, является экология. Экологическое образование в современном мире становится основой выживания человечества, становления нового образа жизни, фундаментом экологического мировоззрения. На данный момент приоритет экологического образования для детей сохраняется за системой дополнительного образования.

Система дополнительного образования детей обладает наибольшими возможностями для реализации ноосферного подхода к обучению в условиях устойчивого развития цивилизации, так как в этой системе существует возможность самостоятельного свободного выбора образовательного пути и развития собственных познавательных интересов на основе практической творческой деятельности.

Ключевую роль в формировании экологической культуры жителей столицы играет деятельность Департамента природопользования и охраны окружающей среды г. Москвы (ДПиООС) и подведомственной ему организации

Государственного природоохранного бюджетного учреждения «Мосприрода» (ГПБУ «Мосприрода»).

Сейчас выстраивается эффективное межведомственное взаимодействие образовательных организаций с учреждениями, подведомственными ДПиООС. Так, на данный момент около 400 образовательных организаций заключили с ГПБУ «Мосприрода» договоры о сотрудничестве и проведении экологических природоохранных акций; образовательно-лекционных занятий, направленных на сохранение и воспроизводство биоразнообразия; участии в конкурсах; организации и проведении экскурсионно-волонтерского движения, культурно-массового, спортивно-оздоровительного и эколого-просветительского досуга населения на особо охраняемых природных территориях (ООПТ) Москвы.

Таким образом, одним из инновационных подходов дополнительного экологического образования московских школьников можно считать эколого-просветительскую деятельность на ООПТ. Специалисты, обучающие детей на природных территориях, имеют образование в сфере экологии, педагогики, биологии, ботаники, зоологии и орнитологии, соответственно, с профессиональной точки зрения могут рассказать и показать юным воспитанникам, как не навредить объектам живой природы и правильно за ними ухаживать.

Воспитать у детей любовь к природе и бережное к ней отношение – важнейшая задача, стоящая перед педагогами дополнительного образования. Достичь этого можно, если знакомить ребенка с тайнами природы, показывать интересные моменты в жизни растений и животных, учить наслаждаться запахом цветущих трав, красотой цветов, природными пейзажами.

Детям разного возраста необходим индивидуальный подход в подборе программ по экологическому воспитанию на природе. Предлагаемые специалистами занятия учитывают возрастные особенности детей, а также уровень их подготовки и знаний.

До 9 лет дети предпочитают игровой подход. Им проще воспринимать занятия экологией в понятной для них форме, знакомой практически с рождения. И, напротив, лекции будут восприниматься ими с большим трудом, так как в этом возрасте достаточно сложно длительно сосредоточить внимание на чем-то одном. Ребята постарше, с 10 до 13 лет, более усидчивы и «впитывают» преподносимый материал, как губка. Таким образом, им можно читать лекции и проводить совместные исследовательские работы, участвуя в которых они с удовольствием применят полученные знания на практике. Однако лекции необязательно читать в стандартном формате – в помещении. Во время экскурсии, например, по экотропе, можно совместить полезную прогулку с изучением необходимого материала и заодно ближе познакомить юных экологов с живой природой. «Взрослые» дети от 14 лет хотят все делать сами. Лекции они, как и малыши, воспринимают с трудом. Зато различного рода исследования, такие как, например, экологический мониторинг, приносят им радость и вызывают неподдельный восторг от того, что они могут, как взрослые, проводить самостоятельно непростую научную работу. Также старшеклассникам интересен формат квестов, проводимых на природных территориях, в которых знания и

умения каждого важны для всей команды и приближают ее к победе в соревновании.

Правильный подход к каждому ребенку подбирается индивидуально, часто методом проб и ошибок. Ясно одно – природа лучший учитель, и дополнительные занятия по экологии предпочтительнее проводить с детьми на природных территориях города, где предоставляется уникальная возможность увидеть и познать те природные объекты, о которых в школе можно только услышать.

Из всего вышесказанного следует, что потенциал ООПТ велик для реализации ноосферного подхода к обучению школьников, так как не в школе, а именно на природе детям проще взаимодействовать с окружающим миром и знакомиться с его законами. Без экологических знаний, экологически грамотного поведения школьников и их родителей интеллектуально-образовательная среда в системе столичного образования становится неполной и не представляет особой ценности.

Экологические знания – источник разработки новых технологий, сберегающих ресурсы и биоразнообразие на Планете. Следует помнить, что жизнь природы, поддерживающая наше существование на Земле, – самое главное, что должно быть в центре внимания любого человека, особенно ребенка – будущего эколога, защитника нашей Планеты.

1.3. КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ВОСПИТАНИЮ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

В.А.Капранова

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

Современная обстановка в мире характеризуется эскалацией военных конфликтов, разрушением социально-экономических, политических, идеологических взаимосвязей; игнорированием конфессиональных и национальных идеалов, ценностных установок; отсутствием хорошо продуманной и всесторонне обоснованной концепции национальной политики в ряде стран; неконтролируемой миграцией населения. В связи с этим актуализируется проблема формирования такого качества как толерантность.

В научной литературе существует ряд трактовок толерантности. К числу наиболее удачных следует отнести ее определение как «искусство жить среди непохожих людей и идей» (А.Г.Осмолов). Некоторые ученые (Б.З.Вульфов) видят в толерантности не столько качество и черту личности, сколько состояние.

Толерантность предполагает, прежде всего, наличие у человека таких качеств как доброжелательность, терпимость, ответственность, сдержанность, *уважение другой культуры* (образа жизни, обычаев, верований, нравственных ценностей, убеждений, привычек, проявлений человеческой индивидуальности). Толерантность как качество личности сегодня приобретает особый смысл

в отношениях между людьми во всех сферах жизни: в семье, в образовательном учреждении, на работе и т.п.

Студенческая среда – это одна из наиболее интенсивных зон межэтнических контактов. Особенностью белорусских учреждений высшего образования является то, что они по своему составу многонациональны. Это особенно видно на примере столицы Республики Беларусь г. Минска, куда приезжает учиться молодежь не только из ряда областей Республики, но также из стран ближнего и дальнего зарубежья. В белорусских вузах встречаются представители самых разнообразных этнических групп, вступают в контакт различные системы мировосприятия и миропонимания. В результате этих контактов у многих студентов закрепляются стереотипы межэтнического восприятия и поведения, которые они затем пронесут через всю жизнь. В молодежном коллективе легче сформировать уважение к национальной культуре, языку, а также к иной культуре и в целом к человеку. Этому во многом благоприятствует студенческий возраст (от 18 до 23 лет) – период проявления интеллектуальной, эмоциональной и поведенческой активности, а также морально-психологический и нравственный климат образовательного учреждения. Формирование толерантности как личностного качества – длительный процесс, неразрывно связанный с развитием культуры межнационального общения, межличностных отношений. Развитие толерантности в системе образования осуществляется через диалог и сотрудничество обучающих и обучающихся, через гуманизацию образовательного процесса.

Значительными возможностями в формировании толерантности располагает образовательный процесс вуза. Многие учебные дисциплины в Минском государственном лингвистическом университете (МГЛУ) содержат информацию об истории страны изучаемого языка, о межнациональных отношениях, культуре народов мира, региона. Так, в университете изучаются учебные дисциплины «История Беларуси в контексте европейской цивилизации», «Основы идеологии белорусского государства», «История педагогики» (1-й курс), «Страноведение», спецкурс «Сравнительная педагогика» (2-й курс), «Зарубежная литература» (3-й курс), «Лингвострановедение» (4-й курс).

Следующие *направления работы* по формированию толерантности в вузе нам представляются особенно значимыми:

– создание благоприятного микроклимата в вузе, способствующего формированию культуры мира, культуры взаимоотношений в студенческой среде;

– формирование позитивной оценки своей этнической группы как основы комплекса мер, направленных на формирование здоровой межэтнической обстановки;

– воспитание положительного отношения студентов к общечеловеческим ценностям, способствующим прогрессу человечества;

– формирование представлений о многообразии культур в Республике Беларусь и мире, культурных различиях, умений и навыков эффективного взаимодействия с представителями различных культур.

Как показывает опыт Минского государственного лингвистического университета, в формировании толерантности в студенческой среде большое значение имеет обогащение содержания учебных курсов и программ гуманитарных, социальных и лингвистических дисциплин поликультурной тематикой, а так же совершенствование методов преподавания данных дисциплин.

В вузе практикуется проведение массовых творческих, воспитательных и научных студенческих мероприятий с привлечением иностранных студентов. Иностранные студенты включены в общественную жизнь вуза, в органы студенческого самоуправления, клубы, творческие коллективы и т.д. В последние годы в связи со сложными международными событиями активизировалась просветительская работа в студенческой среде по проблемам экстремизма, терроризма и ксенофобии.

На наш взгляд, в образовательных учреждениях должны использоваться гибкие педагогические системы и технологии личностного развития, обучения и воспитания, способствующие адаптации обучающихся к поликультурной среде. Важнейшими *характеристиками педагогических технологий* в контексте формирования толерантности выступают: сотрудничество, диалог, направленность на поддержку и сопровождение индивидуального развития студента, предоставление ему свободного, защищенного пространства для принятия самостоятельных решений, разнообразие способов, форм и приемов творческого самовыражения личности в ее культурной идентификации.

О.Д.Апостол

ТАНЕЦ – ОДИН ИЗ САМЫХ ДРЕВНИХ ВИДОВ НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА В БЕЛАРУСИ

Белорусский танцевально-песенный фольклор необыкновенно разнообразен и богат. Необычайно широк круг его сюжетов и тем. По игровым, обрядовым, календарным и трудовым танцам мы имеем возможность получить представление о характере, жизни и быте народа.

Беларусы – веселый и работящий народ. Любовь к труду, как основная национальная черта, отражена и в песенном, и в танцевальном искусстве нашей страны. Неслучайно, многие белорусские танцы отображают в своей композиции и движениях трудовой процесс. Это танцы «Бульба», «Ленок», «Качан», «Толкачики» и др.

Особенности белорусского танцевального искусства, как известно, складывались в процессе формирования и развития белорусской народности и ее культуры (XIV – XVI вв.), корнями своими уходящей в недра древней общерусской культуры. В танце в художественной форме проявились ощущение красоты жизни, эмоциональность, темперамент и характер народа.

На протяжении многих лет белорусский танец был мало известен и редко выходил за пределы деревни. В появлении и популяризации белорусских народных танцев на сценических площадках Беларуси и многих других стран есть заслуга труппы Игната Буйницкого – талантливого самородка, создавшего

в 1907 г. белорусский народный театр, в котором сам И.Буйницкий принимал участие как режиссер, актер и танцор. В концертах исполнялись народные песни, произведения белорусских поэтов и танцы под аккомпанемент традиционной «траістай» музыки – цымбал, скрипки и дуды. В сценической интерпретации народных танцев И.Буйницкий почти не отходил от фольклорной основы (Алексютович Л.К., 1978).

Рассмотрим самые популярные и однозначно лучшие творения белорусского народа.

«Лявониха» – это один из самых популярных и любимых в Беларуси традиционных народных танцев. В нем ярко выражены душа белорусского народа, его национальные черты. «Лявониха» – танец парномассовый. Его музыкальное сопровождение – мелодия одноименной песни. Танец жизнерадостный, динамичный, задорный, исполняется любым количеством пар; композиционно строится на свободных, стремительных, но не сложных движениях.

«Крыжачок» принадлежит к наиболее популярным белорусским народным танцам. О происхождении его названия существует толкование, усматривающее, согласно энциклопедии, его связь с народным названием дикого селезня – «крыжак». Сам же танец относится к группе танцев, подражающим движениям птиц.

«Кола» – это танец, который танцуют во время летнего праздника Ивана Купалы. Название танца «Кола» (колесо, круг) говорит о построении в нем. Танцуя этот танец, славят солнце, которое дарует людям свет и тепло.

«Бульба» – это танец, с такими движениями как полька, притоп, галоп, с использованием различных вариаций, очень веселый, яркий и эмоциональный. В танце задействованы только девушки. Танец «Бульба» – это прекрасный пример того, как можно с легкостью и весельем относиться к утомительной работе, и как можно после нелегкого труда расслабиться в озорной и задорной пляске. Для танца характерны легкость, живость, стремительность.

«Млынок» – это танец, который показывает работу мельницы. Характерные особенности: сложные, но четкие переходы, замысловатые фигуры, быстрые перестроения. Технически движения не очень сложные, но своеобразие в танец приносят движения рук. Этот танец очень хорошо отображает национальный колорит.

«Малациночка» – это танец, который появился в конце 50-х гг. XX в. Его родиной можно назвать Оршанский район Витебской области. В этом танце присутствуют такие ритмические элементы как притопывания, подбивки, выстукивания. Все это показывает ритм машинной молотьбы.

«Таукачык» – это довольно старинный белорусский танец. Он подразумевает толчение в ступе на кругу. Текст песни, под которую исполняется танец, отображает это действие. Этот танец довольно-таки интересен в построении и носит игровой характер. Главные танцоры танцуют на своей части креста, состоящего из двух лучин. Движения выполняются на полупальцах, танцоры делают сложные перебежки, переходы, вращения.

«Цапы» – это танец, который рассказывает о труде молотильщика, в нем отображаются удары цепью. На этом построены движения и схема танца.

«Казачок» – это танец, который имеет древнюю историю, и его танцуют не только в Беларуси, но и во многих славянских странах. Однако нужно сказать, что тут он приобрел свою новую манеру исполнения, новые движения, элементы. Этот танец скорее сольный. Он сложный в техническом плане, так как танцор должен показать все свое мастерство.

«Юрачка» – это очень забавный и смешной танец, так как в нем показываются черты характера персонажа Юрачки в комической форме. Это все происходит под музыку одноименной песни. Танец идет по кругу. Танцуют в нем парами вокруг главного героя Юрачки.

На этом не заканчивается все танцевальное богатство белорусского народа. Есть еще много интересных танцев, все они отличаются своей характерной динамичностью, яркостью и носят определенный сюжетный характер.

«Лявониха», «Полька Янка», «Крыжачок», «Бульба», «Чарот» – это бриллианты белорусской культуры, самобытные народные танцы. Стоит лишь услышать любимые мотивы дуды, бубна или гармони, как ноги сами просятся в пляс. Так, шуточный диалог между Лявонихой и Лявоном сегодня отплясывают в регионах Беларуси по-разному, но все же с присущим нам колоритом.

Хореографы ценят и любят самобытные белорусские танцы и сейчас. Так, Звир Орест переехал в Минск еще в 70-х гг. прошлого века. Сам Звир Орест учился у «аксакала» белорусской сцены – Валентина Владимировича Дудкевича. А уже сейчас и сам передает знания молодым танцорам.

Популяризацией белорусской народной культуры песни и танца также занимаются такие ансамбли, как «Зорачка» под рук. А.М.Новицкой, «Харошки», Белорусский государственный ансамбль, «Сябры», «Свитанак» и многие другие.

Белорусские народные танцы – это целый спектакль, буйство характеров и персонажей, массовость, красочность, а главное – множество вариаций исполнения. Сложно даже представить, сколько десятилетий эти танцы отплясывают на нашей земле. Известно одно: без них не обходился ни один обряд, ни одно гуляние и ни один праздник.

Л.И.Василевич

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРЕДМЕТНОГО СОДЕРЖАНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «РУССКИЙ ЯЗЫК» НА ПОВЫШЕННОМ УРОВНЕ

Современное образование делает акцент на развитии креативных способностей учащихся, индивидуализации их обучения. Одним из основополагающих принципов обновления содержания образования является его личностная ориентация. В связи с этим актуальной остается проблема поиска средств развития мыслительных способностей, связанных с творческой деятельностью учащихся, как в коллективной, так и в индивидуальной формах обучения.

Однако, во-первых, чтобы творить, надо не бояться быть самим собой, потому что творчество носит индивидуально-личностный характер.

Во-вторых, приобщение учащихся к литературному творчеству осложняется неразвитостью их эстетического вкуса.

Творческой смелости мешает также непонимание смысла художественного произведения. Обучающиеся, как правило, воспринимают его на уровне информации. Есть учащиеся, которые не могут оторваться от содержания текста и пересказывают его, не анализируя свои ощущения.

Еще одна сложность в работе по развитию творческих способностей учащихся – скудность, бедность, маловыразительность их речи, недостаточный лексический запас. Учащимся сложно перевести внутреннюю речь во внешнюю. Развитие речи – актуальная задача обучения, так как речь является основой всякой умственной деятельности.

Какие же *методы и приемы развития творческих способностей* помогают решить эти проблемы?

Метод театрализации. Инсценирование заставляет учащихся объяснять каждое слово, вдумываться в каждый жест, каждую деталь. Этот метод способствует развитию речи, помогает детям научиться интонационно оформлять высказывание, держаться перед аудиторией.

Метод творческого чтения. Для него характерны следующие методические приемы:

1. Чтение учителем художественного текста с комментариями.
2. Чтение мастеров художественного слова.
3. Чтение с остановками, или медленное чтение.

Текст, как правило, читает учитель. Останавливаясь, он задает вопросы прогнозирующего характера, например: «Как вы полагаете, что ответит герой?», «Как выглядит человек с такой речью?». При этом не дается прямая оценка правильности предположения, а лишь исправляются неточности. Следующий отрывок текста содержит ответ на вопрос. Это не только учит учащихся рассуждать и думать, но и создает ситуацию успеха для тех, кто только что уловил авторский замысел.

Прием ассоциаций, а точнее, создание ассоциативного пространства (в старших классах), игра в ассоциации (в среднем звене). Понять специфику художественного слова – это значит осознать его ассоциативную природу, то есть увидеть, как много смыслов объединяет оно в единое семантическое целое из культурного, идеологического, социального пространств. Не на поверхности находятся, а таятся в сокровенных глубинах текста множество невидимых смыслов слова-образа, которые вдруг обнаруживаются, когда улавливаешь связь между отдельными словами в произведении. Благодаря такому приему развивается эмоциональная сфера учащихся, творческое чутье, воображение.

Проблемные вопросы при анализе произведения позволяют увести учащихся от шаблона, от изложения содержания заученными фразами, заставляют взглянуть на идею по-новому. Чтобы ответить на проблемные вопросы, учащимся нужно внимательно прочитать текст художественного произведения,

обдумать проблему, предложить ее решение. Так создается творческая атмосфера на уроке, спор, в котором рождается истина. Учащийся из ответчика, со страхом ожидающего, когда его спросят, превращается в равноправного с учителем искателя истины, и вместе они думают, ищут, радуются открытиям. Знания, получаемые на таких уроках, не только осмыслены, но и прочувствованы, восприняты эмоционально.

Групповая деятельность наиболее эффективна при использовании *кейс-метода.* Создание кейсов – актуальная и популярная в настоящее время технология. Суть метода состоит в том, что учащиеся получают пакет (кейс) заданий, не имеющих точного решения. Соответственно требуется разобраться в запутанной ситуации: либо выявить проблему и обнаружить пути ее решения, либо выработать варианты выхода из положения, когда проблема обозначена. Хороший кейс учит искать новые подходы, поскольку имеет не одно правильное решение. Решений может быть несколько. Кейс-технология – это не повторение за учителем, не пересказ параграфа или статьи, это анализ конкретной проблемной ситуации, который заставляет поднять пласт полученных знаний и применить их на практике. Данный метод помогает повысить у учащихся интерес к изучаемому предмету, развивает у них такие качества, как социальная активность, коммуникабельность, умение слушать и грамотно излагать свои мысли.

Таким образом, главная задача образования – не столько овладение суммой знаний, сколько развитие творческого мышления обучающихся, формирование у них умений и навыков самостоятельного поиска, анализа и оценки информации, самореализации творческих способностей. Задача педагога – обучить учащихся способам решения конкретных профессиональных проблем. Эти качества необходимы каждому специалисту, они помогут молодым людям быть конкурентоспособными на рынке труда.

В.П.Гарезина, Алексей Игнатьев

О НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ Н.И.ЛОБАЧЕВСКОГО (из опыта работы учителя математики и мировой художественной культуры)

Пусть примеры в истории, истинное понятие о чести,
любовь к отечеству, пробужденная в юных летах,
дадут заранее… благородное направление страстям.
Н.И.Лобачевский

Данное высказывание Н.И.Лобачевского неизменно помогало мне в моей работе учителя математики. Каким образом? А очень просто. На стене, как в каждом кабинете математики в России, висел портрет Николая Ивановича Лобачевского. Мне периодически давали новые классы, чаще всего это были пятиклассники (а один раз вся параллель – целых три 5-х класса!). То-то было веселье и радость на переменах, ну а на уроках – увлеченные занятия, как положено! Кто поможет организовать соответствующую атмосферу на уроке и доб-

рые отношения, необходимые, как воздух, для успешного усвоения нового материала? Конечно, авторитетные ученые – великие математики. И среди них первый – наш близкий, наш родной – Николай Иванович Лобачевский. Но чтобы эта помощь дошла до каждого моего любимого ученика, Николай Иванович должен был на первом же уроке «заговорить». Принцип Сократа: «Заговори, и я тебя увижу» всегда действует, для меня это уже давно аксиома. Понимала я и что «серьезное разрушается смехом» (Аристотель тоже прав, предупреждает нас!). Готовь защиту! А ведь нам с ребятами надо было изучать настоящую науку – математику. Кто скажет серьезное слово – слово-напутствие? И чтобы оно выдержало все испытания временем? Наверное, вот этот серьезный человек, который, пока молча, смотрит на нас. Дадим ему слово (он умеет кратко, на чистом русском языке говорить и нас научит этому, поверьте!). И дети буквально «впитывали» каждое слово великого русского математика, я это всегда чувствовала! И так начиналась наша дружба с «людьми науки», которая продолжалась все годы обучения. Вот так, благодаря Н.И.Лобачевскому, ребята оказывались под надежной защитой мира науки.

Прошли годы, мои ученики становились студентами колледжей, вузов, я продолжала учить детей математике, вела в одной из московских школ кружок «Люди науки». Мы часто встречались, общались. Как оказалось, наша совместная увлеченность историей российской и мировой науки не «прошла даром» и не исчезла. Мы все куда-то ездили, узнавали что-то новое, покупали новые книги. Так получилось, что я чаще всего ездила в Казань (в Казани я училась когда-то, там живут мои друзья и родственники), а в Казани я постоянно заходила в Музей истории Казанского университета, покупала там замечательные книги о Н.И.Лобачевском. Меня буквально «потрясли» педагогические взгляды Н.И.Лобачевского» и результаты его деятельности на посту декана математического факультета и ректора Казанского университета. Мне захотелось о многом рассказать моим ученикам (в том числе и тем, кто уже стал взрослым). Н.И.Лобачевский, на наш взгляд, в своей методической работе предвосхитил многое из того, что разрабатывали поколения педагогов XX и XXI вв. Процитируем некоторые рассуждения Н.И.Лобачевского из его научно-педагогического наследия: «…весьма важное условие развития способностей то, чтобы учение не было механической работой, и чтобы ученик постигал прямо чувствами то, чего не в состоянии постигнуть суждением. Другое необходимое условие успешного учения то, чтобы уметь победить леность и рассеянность детского возраста; той и другой цели достигает в совершенстве способ взаимного обучения, который разнообразием своим предохраняет учеников от скуки, а выкладками на счетах действует на чувства и посредством сих самых чувств начинает передавать уму их понятия, откуда … силой суждения должны быть извлечены все математические истины в связи одна с другою».

Хочется привести еще один потрясающий, на мой взгляд, отрывок из работы Н.И.Лобачевского «О важнейших предметах воспитания»: «Какие способности должны быть раскрыты и усовершенствованы, какие должны претер-

петь перемены, что надобно придать, что отсечь, как излишне вредное? Мое мнение: ничего не уничтожать и все усовершенствовать».

К счастью, мы по-прежнему общаемся с моими повзрослевшими учениками. Вот я и решила написать статью по материалам Музея истории Казанского университета («вдохновили» мои книги и «старые» добрые друзья – ученики). Позднее я подготовила с моими юными учениками презентацию, используя свой опыт применения театральной педагогики.

Обращаясь к педагогическому наследию Н.И.Лобачевского, мы убеждаемся в том, что его заслуги перед отечественным просвещением исключительно велики. Педагогическая деятельность Н.И.Лобачевского продолжалась в Казанском университете 35 лет. Благодаря нашей исследовательской работе мы ближе узнали Николая Ивановича Лобачевского не только как выдающегося математика, но и как организатора отечественного просвещения.

Дорогие учителя! Проводите постоянно творческие внутриклассные мероприятия вместе со своими талантливыми учениками (как мы проводили их с радостью!). Это останется с ними навсегда, как показывает жизнь.

Д.Еремецько

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЛИЧНОСТИ И ОБЩЕСТВА

В настоящее время естественна ситуация, когда любой народ открыт для восприятия чужого культурного опыта и одновременно сам готов делиться с другими народами продуктами собственной культуры. Это обращение к культурам других народов получило наименование «межкультурная коммуникация».

В современных условиях развитие культурных связей происходит в самых разных сферах человеческой жизни – туризме, спорте, личных контактах и т.д. Недавние социальные, политические и экономические изменения привели к масштабной миграции народов, их переселению, смешению и столкновению, в результате чего все они вынуждены знакомиться с чужими культурами. Поэтому именно контакты между отдельными людьми представляют процесс межкультурной коммуникации.

Понятие «межкультурная коммуникация» ввели в научный оборот Г.Трейгер и Э.Холл в своей работе «Культура и коммуникация. Модель анализа» (1954). Они определяли межкультурную коммуникацию как идеальную цель, к которой должен стремиться человек в своем желании как можно лучше и эффективнее адаптироваться к окружающему миру.

Выделяют *четыре основные формы межкультурной коммуникации* – прямую, косвенную, опосредованную и непосредственную.

При прямой коммуникации информация адресована отправителем непосредственно получателю и может осуществляться как в устной форме (используя вербальные и невербальные средства), так и в письменной.

В косвенной коммуникации информационными источниками являются произведения литературы и искусства, сообщения радио, телевизионные передачи, публикации в газетах и журналах и т.п.

Опосредованная и непосредственная формы коммуникации различаются наличием или отсутствием промежуточного звена, выступающего в роли посредника между партнерами. В качестве посредника может выступать человек либо техническое средство.

Как любой другой вид общения, межкультурная коммуникация на всех уровнях имеет свои цели, и здесь важную роль играет понятие «межкультурная компетентность», которое, как известно, определяют как «уровень обученности взаимодействию с окружающими».

В целом, *межкультурную компетентность рассматривают в двух аспектах:*

– как способность сформировать в себе чужую культурную идентичность, что предполагает знание языка, ценностей, норм, стандартов поведения другого коммуникативного сообщества; при таком подходе основной целью процесса коммуникации является усвоение максимального объема информации и адекватного знания иной культуры;

– как способность достигать успеха при контактах с представителями иного культурного сообщества даже при недостаточном знании основных элементов культуры своих партнеров.

Мировой опыт показывает, что наиболее успешной стратегией достижения высокой межкультурной компетентности является интеграция – сохранение собственной культурной идентичности при овладении культурой других народов. На начальной стадии, прежде всего, должна воспитываться готовность признавать различия между людьми, которая позднее разовьется в способность к межкультурному пониманию и диалогу.

Е.В.Королева

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ: ИННОВАЦИОННЫЙ ВЕКТОР ИЗМЕНЕНИЙ

С 2011 г. с принятием Кодекса Республики Беларусь об образовании в нашей стране в новом статусе функционирует дополнительное образование детей и молодежи. Новая нормативная база нацеливает работников на обеспечение качества, доступности и эффективности деятельности.

Яркую страницу в историю становления и развития дополнительного образования детей и молодежи в Республике Беларусь вписывает *Национальный центр художественного творчества детей и молодежи* (НЦХТДМ), которому в 2016 г. исполнилось 80 лет. Сегодня это ведущее учреждение, динамично развивающееся в интересах детства, общества и государства и создавшее свой уникальный опыт работы с детьми и молодежью в сфере художественно-творческой, культурно-досуговой, социально-педагогической деятельности.

НЦХТДМ – это международные и республиканские методические и массовые мероприятия, инновационные и творческие проекты, востребованные объединения по интересам, реализующие образовательные программы нового поколения, выставочная и издательская деятельность. Деятельность педагогического коллектива НЦХТДМ всегда была направлена на поиск путей инновационного развития и качественного обновления содержания образовательного процесса, его нормативного, программно-методического обеспечения.

Важным этапом на пути инновационных преобразований в интересах устойчивого развития нашей страны является решение НЦХТДМ ряда *актуальных задач:*

– обновление и развитие содержания дополнительного образования детей и молодежи с учетом динамики изменений в социокультурной среде и современных тенденций развития с целью внедрения в образовательный процесс инновационных методик и технологий: создание многоуровневых образовательных программ объединений по интересам; реализация программ предпрофильной подготовки учащихся; разработка и внедрение электронных образовательных ресурсов для всех участников образовательного процесса;

– создание условий для профессионального и творческого развития кадрового потенциала и эффективной педагогической деятельности в сфере дополнительного образования детей и молодежи: развитие и повышение профессиональной компетентности и мастерства педагогических и управленческих кадров; стимулирующая поддержка педагогов, работающих с одаренными детьми, детьми с особенностями развития, в сфере этнокультурного воспитания и обучения учащихся; развитие и внедрение инновационных образовательных практик; обобщение и распространение инновационного педагогического опыта;

– обеспечение координации деятельности и сетевого взаимодействия с учреждениями дополнительного образования детей и молодежи: реализация республиканских социально значимых проектов; организация качественного научно-методического обеспечения дополнительного образования, развитие и активное использование интернет-ресурсов.

В рамках реализации инновационного проекта НЦХТДМ «Формирование инновационно-активной среды учреждений дополнительного образования детей и молодежи как условия повышения качества дополнительного образования» методической службой инициировано создание *республиканского методического кластера* в системе дополнительного образования детей и молодежи. Сущность реализации кластерной модели методического взаимодействия состоит в создании благоприятных условий для развития и стимулирования инновационных процессов в учреждениях дополнительного образования детей и молодежи в Республике Беларусь. Ядром республиканского методического кластера в системе дополнительного образования стали НЦХТДМ, областные многопрофильные учреждения. Опорными методическими площадками стали 49 учреждений дополнительного образования детей и молодежи, имеющие опыт инновационной деятельности по приоритетным направлениям развития допол-

нительного образования детей и молодежи, высокий профессионально-творческий потенциал и обладающие необходимыми информационными ресурсами. Определены три инновационные области республиканского методического кластера.

Логическим продолжением данного инновационного проекта стал новый инновационный проект НЦХТДМ на 2016 – 2018 гг.: «Внедрение модели республиканского методического кластера как ресурса развития дополнительного образования детей и молодежи». Дальнейшая организация эффективного взаимодействия и кооперации ресурсов направлена на создание единой интернет-площадки как информационного ресурса развития республиканского методического кластера; на организацию всестороннего взаимодействия и сотрудничества учреждений дополнительного образования детей и молодежи по реализации кластерных инициатив опорных методических площадок; на активизацию обобщения и распространения эффективного опыта опорных методических площадок дополнительного образования детей и молодежи, эффективное использование ресурсных возможностей данных площадок.

Создание инновационной методической инфраструктуры на основе разработки и внедрения кластерного подхода в образовательном пространстве системы дополнительного образования детей и молодежи в Республике Беларусь является наиболее действенным механизмом построения многоуровневой и многофункциональной среды, которая обеспечивает гармоничное развитие личности и способствует построению современной модели развития инновационной системы, адекватной мировым тенденциям.

Д.А.Ладята

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ НЕСВИЖСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО КОЛЛЕДЖА ИМ. ЯКУБА КОЛАСА

«Нравственное воспитание – воспитание ценностного отношения к жизни, обеспечивающего устойчивое и гармоническое развитие человека» (Словарь-справочник по педагогической психологии / М. В. Гамезо, А. В. Степаносова, Л. М. Хазилева. 2001).

Нравственное воспитание существует в любой культуре. Каждая культура на ранних этапах своего развития определяет, какие нормы и правила поведения являются для нее приемлемыми, что для культуры – благо, а что – нет. При этом основу нравственного воспитания могут составлять религиозные заповеди, светская мораль, традиции.

Мне хочется рассказать о славных традициях моего первого учебного заведения – Несвижского государственного колледжа им. Якуба Коласа.

История учебного заведения началась 3 июля 1875 г. открытием Несвижской учительской семинарии. Известные ученики семинарии: этнограф и историк Адам Багданкевич, фольклорист Павлюк Демидович, драматург Василий Сташевский, нарком юстиции БССР Александр Сташевский, первый нарком здравоохранения Александр Санькевич, писатель Кузьма Черный, классик бе-

лорусской литературы Якуб Колас. Продолжение традиций Несвижской учительской семинарии в подготовке педагогических кадров – это история Несвижского педагогического училища (1944-1956 гг.). В 1984 г. начинает работу Несвижское педагогическое училище им. Якуба Коласа, переименованное в 2008 г. в Несвижский государственный колледж им. Якуба Коласа.

Летопись учебного заведения обрела реальные черты в виде музея, созданного на базе учреждения образования в историческом здании монастыря бенедиктинок XVI столетия. Но главные герои летописи – преподаватели и учащиеся перечисленных учебных заведений, обыкновенные люди, но у них есть какая-то сила вдохновения, осмысления своей необходимости в этом мире. И так волнительно и ответственно быть частичкой этой истории, быть достойным своего учебного заведения, своей страны.

История учебного заведения тесно связана с историей города. Н.Х.Радзивилл Сиротка, Т.Маковский, С.Будный, Дж.М.Бернандони, В.Сырокомля внесли неоценимый вклад в развитие истории, культуры и образования города.

Дворцово-парковый комплекс Радзивиллов в Несвиже в 2005 г. получил статус памятника всемирного наследия ЮНЕСКО. Наш город включен в сеть международных туристических маршрутов, а Национальный историко-культурный музей-заповедник «Несвиж» является «визитной карточкой» Беларуси.

Единство истории и современности – вот та неповторимая черта, та изюминка, которая делает Несвижский колледж неповторимым и уникальным в своем роде. Использование в формировании нравственных ценностей истории родного края, чувства гордости за родную страну, чувства патриотизма в сочетании с возможностью познакомиться с культурой других стран делает учебу в Несвижском колледже захватывающей и интересной.

Ежегодно учащиеся Несвижского колледжа принимают участие в учебно-образовательных международных программах. Цель программ – возможность языковой практики, формирование коммуникативных способностей, а также знакомство с национальной культурой, традициями, расширение кругозора. Расширяется спектр городов и стран, где побывали учащиеся (Прага, Вена, Дрезден, Берлин, Лейпциг, Потсдам и др.), представления о мире, о добре и зле, о гармонии внутри себя и с окружающим миром.

Объединение процесса обучения, истории родного края и современности, природной и социальной среды и учащегося, активно принимающего участие в процессе этой деятельности – вот маленький секрет успеха Несвижского колледжа в деле воспитания ценностного отношения к жизни, устойчивого и гармонического развития личности учащегося.

В.Г.Литвинович

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК ФОРМА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ В ДУХЕ КУЛЬТУРЫ МИРА

Соотношение времени, отводимого на аудиторную и самостоятельную работу (СР), составляет во всем мире 1:3,5. Это обосновывается огромным дидактическим потенциалом (развитие постоянного интереса и мотивации к познавательной деятельности, овладение процессами познания, формирование познавательных способностей, углубление и расширение знаний и т. д.) и необходимостью достижения цели – развития умений самостоятельно учиться.

Для организации контролируемой самостоятельной работы (КСР) преподаватель решает следующие *задачи:*1) разрабатывает системы заданий для КСР по проблеме воспитания в духе культуры мира; 2) определяет проблемы по научно-исследовательской работе студентов; 3) дает информационно-методические указания для выполнения КСР; 4) выбирает темы курсовых идипломных работ; 5) организует контроль.

Условиями результативной самостоятельной работы являются: ее мотивированность; четкая постановка познавательных целей и задач; знание студентами способов осуществления КСР, алгоритмов и методов; четкое определение объема работы, формы отчетности, сроков представления результатов; определение видов консультаций (установочные, тематические, проблемные); введение критериев оценки качества КСР, отчетности и др.; виды и формы контроля (консультации, семинары, коллоквиумы, презентации, выступления, зачеты и др.); качественное информационно-методическое обеспечение (рабочие тетради, книги для чтения, хрестоматии, справочники, словари, энциклопедии, компьютерная поддержка по различным областям знаний и др.); профессиональная готовность преподавателя к проведению КСР; умение студентов работать с источниками информации; сформированность у студентов организационно-управленческих умений осуществления самостоятельной работы.

В процессе выполнения самостоятельной работы необходимо проведение следующих *мероприятий:* диагностирование студентами собственной познавательной потребности в расширении, углублении совокупности знаний, получаемых в университете; установление собственных интеллектуальных, личностных и физических возможностей по проблеме культуры мира; определение цели КСР в ближайшей и отдаленной перспективе; самостоятельный выбор студентами объекта изучения и его обоснование для себя; разработка конкретного плана, долгосрочной и ближайшей программы КСР по избранной проблеме; прогнозирование дальнейших путей совершенствования самостоятельной работы студентов.

Основные *компоненты готовности* современного студента к самообразованию по проблеме культуры мира: 1) наличие эмоционально-личностного аппарата самообразования, который влияет на систематичность и последовательность осуществления процесса самообразовательной деятельности; 2) система знаний и умений, отражающих меру интеллектуального развития личности; 3) обобщенные умения личности целенаправленно работать с разными источниками информации; 4) организационно-управленческие умения и навыки; 5) сформированность психологических качеств, необходимых для са-

мообразования (целеустремленность, увлеченность, настойчивость, работоспособность и др.).

В настоящее время наиболее распространенным в вузах Беларуси при подготовке студентов является метод проектов. *Образовательный проект* – это форма организации деятельности студентов, предусматривающая комплексный характер деятельности всех его участников по получению образовательной продукции за определенный промежуток времени – от одного занятия до нескольких месяцев. Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность – индивидуальную, парную, групповую, которую студенты выполняют в течение определенного отрезка времени. Этот метод органично сочетается с групповыми (collaborative or cooperative learning) методами. Метод проектов всегда предполагает решение какой-то проблемы. Решение проблемы предусматривает, с одной стороны, использование совокупности разнообразных методов, средств обучения и воспитания, а с другой, предполагает необходимость интегрирования знаний, умения применять знания из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. Результаты выполненных проектов должны быть, что называется, «осязаемыми», т.е., если это теоретическая проблема, то конкретное ее решение, если практическая – конкретный результат, готовый к использованию (в обучении и воспитании или в реальной жизни).

Проект как форма организации деятельности студентов считается весьма перспективной педагогической технологией университетского образования. Он *ориентирован* не только на интеграцию фактических знаний, но также:

– во-первых, и на их применение и приобретение новых представлений о культуре мира (порой и путем самообразования);

– во-вторых, на необходимость не столько передавать студентам сумму тех или иных знаний о культуре мира, сколько научить приобретать эти знания самостоятельно, уметь пользоваться приобретенными знаниями для решения новых познавательных и практических задач в современном поликультурном мире;

– в-третьих, на актуальность приобретения коммуникативных навыков и умений межкультурного взаимодействия, т.е. умений работать в разнообразных группах, исполняя разные социальные роли (лидера, исполнителя, посредника, коммуникатора, миротворца и пр.).

Необходимо, в первую очередь, создать мотив самостоятельной деятельности студентов, чтобы СР велась не под влиянием давления, а в результате их внутреннего побуждения. Внутренний мотив, как мы знаем, рождается, если у человека вызван интерес или потребность в чем-либо.

Педагогическая ценность КСР заключается в обеспечении активной познавательной деятельности каждого студента, ее максимальной индивидуализации с учетом психофизиологических особенностей и академической успеваемости студентов, и ориентация на (и это главное) цель – максимально содействовать развитию индивидуальности.

Проект – работа, направленная на решение конкретной проблемы, на достижение оптимальным способом заранее запланированного результата. Проект может включать элементы докладов, рефератов, исследований и любых других видов самостоятельной творческой работы учащейся молодежи по проблеме культуры мира, но только как способов достижения результата проекта.

Непременным условием проекта является его публичная защита, презентация результатов работы. В ходе презентации автор не только рассказывает о ходе работы и показывает ее результаты, но и демонстрирует собственные знания и опыт решения проблемы проекта, приобретенную компетентность. Элемент самопрезентации – важнейшая сторона работы над проектом, которая предполагает рефлексивную оценку автором всей проделанной им работы и приобретенного опыта.

Т.С.Лягушина, А.В.Кузнецова, Е.А.Полякова

ИННОВАЦИОННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «ОРГАНИЗАЦИЯ ВОЛОНТЕРСКОГО ДВИЖЕНИЯ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ»

Актуальность проекта по созданию Центра пропаганды волонтерского движения и благотворительности среди подростков обусловлена задачами, которые ставит государство перед системой российского образования. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» особая роль отводится процессу воспитания и обучения не только в целях интеллектуального, но и духовно-нравственного, творческого, физического и профессионального развития человека. Федеральный государственный образовательный стандарт ориентирован на становление личностных характеристик выпускника, который должен осознавать и принимать ценности человеческой жизни, гражданского общества. Это человек социально активный, соизмеряющий свои поступки с нравственными ценностями, осознающий свои обязанности перед обществом.

В Национальной доктрине образования в Российской Федерации на период до 2025 г. в числе главных приоритетов выделяется *потребность общества в воспитании граждан* правового демократического государства, уважающих права и свободы личности, являющихся носителями гуманистических ценностных ориентаций, обладающих *высокой духовно-нравственной культурой.* Таким образом, школа должна стать важнейшим фактором гуманизации общественно-экономических отношений, формирования новых установок личности. Возрождение традиций волонтерства и благотворительности способствует присвоению индивидом общественно значимых образцов поведения, социальных норм и ценностей альтруизма и гуманизма.

В школе №27 в рамках деятельности ученического самоуправления реализуется Программа волонтерского движения «Содействие». Основной идеей проекта является социализация и воспитание подрастающего поколения через создание и деятельность Центра пропаганды волонтерского движения и благотворительности среди подростков «Содействие».

Основными *направлениями деятельности* Центра пропаганды волонтерского движения и благотворительности среди подростков станут: создание Музея истории благотворительности в России имени Доктора Лизы; организация Школы юного волонтера; проведение акций, направленных на распространение в обществе идей милосердия, гуманности, отзывчивости, ценности активной благотворительной работы; проведение акций, направленных на привлечение общественного внимания к проблемам детей с онкогематологическими и иными тяжелыми заболеваниями; организация благотворительных акций, направленных на оказание помощи нуждающимся (пожилым одиноким людям, ветеранам Великой Отечественной войны и военных действий, ветеранам педагогического труда, детям, нуждающимся в длительном лечении, людям с ограниченными возможностями и др.); реализация силами волонтеров специальных проектов для детей-воспитанников детского дома, детей с ограниченными возможностями здоровья (образовательные, просветительские, творческие, спортивные и др.); выездные мероприятия; акции безвозмездной помощи «Подари игрушку другу», «От сердца к сердцу»); организация помощи детям, проходящим лечение и реабилитацию в детском отделении №7 Московского областного онкологического диспансера (благотворительные акции «Коробка храбрости», «Помогите – просто жить»); организация и проведение благотворительных мероприятий (праздников, спектаклей и др.), направленных на полноценное эмоциональное общение с детьми с ограниченными возможностями здоровья, с детьми дошкольного возраста в сотрудничестве с детскими садами, школьной и Городской юношеской библиотекой; организация работы волонтеров с обучающимися, находящимися в социально опасном положении и состоящих на различных видах учета, под девизом «Делай как я!» с целью их привлечения к волонтерской деятельности; организация экологических акций волонтеров под девизом: «Чистая школа, чистый город, чистая страна», акция «Наш лес. Посади свое дерево» и «Цветущий город» в сотрудничестве с ГКУ Московской области «Мособллес»; организация участия в благотворительной акции «Школа утилизации – электроника» в сотрудничестве с Фондом рационального природопользования Московской области; организация мастерских по изготовлению поделок для благотворительных ярмарок, проведение благотворительных мастер-классов; создание и распространение рекламной продукции по пропаганде волонтерского движения и благотворительности (видеоролики, листовки, плакаты, значки и др.).

Создание Центра «Содействие» вносит новизну в развитие волонтерского движения. Школьники не только участвуют в благотворительных акциях под руководством взрослых, но и самостоятельно через организацию и проведение пропаганды идей благотворительности получают социальный опыт организаторов и руководителей волонтерского движения. Практическая значимость реализации проекта состоит в том, что расширится социальная база участников волонтерского движения. Подростки и молодежь, педагоги, родители, жители микрорайона, города будут вовлечены в добровольческую деятельность во благо общества. Повысится эффективность решения социальных проблем. В целом

вовлечение молодежи в реализацию социальных проектов будет способствовать формированию гражданского общества в России.

Н.В.Маскальчук

ДИАЛОГ КУЛЬТУР КАК ФОРМА ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

В современной социально-политической и культурной ситуации понятия диалога культур, а также воспитания поликультурной личности весьма актуальны. С диалогом культур связывают надежды на изменение сущностных характеристик, как всей нашей цивилизации, так и каждой отдельной личности.

Понятие диалога культур порождает структуру сопутствующих понятий: уважение, толерантность, понимание, нетерпимость и др. – создается социальная и культурологическая разветвленная инфраструктура диалога культур как альтернатива традиционному пути развития человечества.

Однако *диалог культур предполагает и культуру самого диалога*. О чем бы мы ни говорили, мы должны иметь в виду культуру. *Ничто в человеческом мире не может существовать без культуры, в том числе и сам диалог культур*. Культура выступает олицетворением содержания общественной жизни. Весь мир человека целиком вмещается в мир культуры. Все предметы культуры – это опредмеченный человек, с его силой и энергией. Предметы культуры отражают то, каким является и выступает человек. Каков человек, такова и культура, и наоборот.

Общество всегда есть форма совместного бытия людей. Оно не складывается из простой суммы индивидов, это некоторая надстроенная над их индивидуальным бытием форма совместного бытия. Общество – сверхиндивидуально и потому в отношении индивидов абстрактно и формально.

Общественное бытие представляет собой внешний мир человека. Каким бы содержательным и насыщенным ни было общество, оно остается внешним фактором, внешним условием жизни человека. Проникнуть во внутренний мир человека оно не способно. Сила общества – именно в обеспечении внешних обстоятельств жизни. Внутренняя же жизнь человека во власти культуры.

Именно культура насыщает конкретным реальным внутренним содержанием, через нее человек социализируется, становится членом общества. Без нее он – отчужденный элемент общества. Культура определяет смысл и содержание общественной жизни. Без нее человек не понимает свою жизнь в обществе, не видит ценности общества и ценностей социальной жизни, не понимает, почему и зачем он живет в обществе, что оно ему дает.

Человек без культуры становится на путь отрицания общественной жизни, но с культурой – ее защитником, хранителем и созидателем. Ибо для человека, приобщенного к культуре, ценность общественной жизни – это ценность самой культуры. Он сам – уже в мире культуры, а потому общество в его понимании – это условие для сохранения и обогащения этого мира культуры.

Развитие культуры служит основанием общественного прогресса, а не наоборот. Все происходит всегда в рамках культуры, а общественная форма

настраивается на культурное содержание. Например, игра оркестра определяется, прежде всего, талантом музыкантов, входящих в него, и только потом зависит от того, как они рассаживаются во время концерта.

Однако надо учитывать, что диалог – это путь к пониманию. Диалог культур предполагает понимание культуры и понимание самого диалога. Как культура, так и диалог культур живут в понимании.

Как свидетельствуют исследования взаимодействия культур, содержание и результаты многообразных межкультурных контактов во многом зависят от способности их участников понимать друг друга и достигать согласия, которое главным образом определяется этнической культурой каждой из взаимодействующих сторон, психологией народов, господствующими в той или иной культуре ценностями.

Хотелось бы более подробно остановиться на таком направлении работы, как изучение других культур.

Ниже представлен наиболее значимый для нас *результат опроса* среди школьников и студентов: «*Как Вы думаете, достаточно ли хорошо Вы знаете культуру и национальные особенности других стран?*». Результаты опроса представлены диаграммой 1.

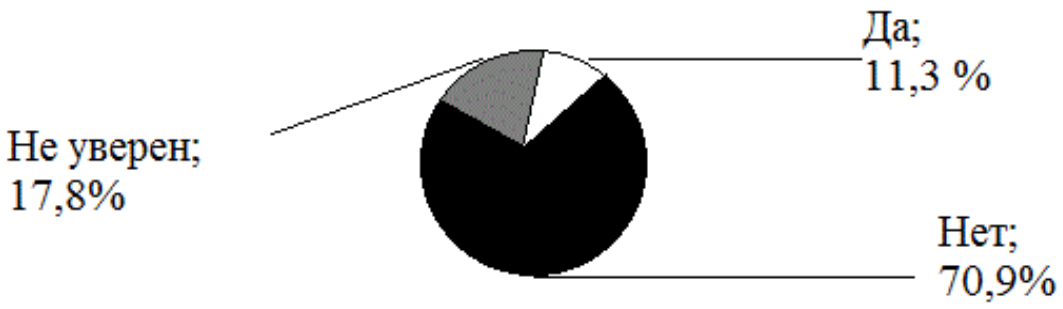

Диаграмма 1.

На этот вопрос положительно ответили всего лишь 11,3 % опрошенных, отрицательно ответили 70,9 % опрошенных, воздержались от ответа 17,8%.

Конечно, диалог может быть различным. Идеалом диалога является не только общение, но и дружба. В дружбе диалог достигает цели. Поэтому, когда диалог, начинающийся с формального общения, возвышается до уровня дружеского общения, можно говорить о полноценном взаимодействии культур.

Культура как таковая есть мера свободы общества. Поэтому диалог культур – это путь к расширению свободы в культуре. Свобода – это движение вглубь, к духовным основам, это проявление свободы духа. Но глубина создает возможности и для широты. Таким образом, диалог – показатель широты и открытости культуры, а вместе с тем и свободы общества.

В диалоге культур важен не столько диалог, сколько культура диалога. Ибо диалог, взаимодействие, происходит всегда. Культуры так или иначе взаимодействуют и проникают друг в друга. Это естественный исторический процесс, который может протекать и без воли человека. Однако высшее проявле-

ние культуры – это толерантное отношение к другой культуре. И именно оно развивает и одухотворяет саму культуру, возвышает и облагораживает человека как носителя культуры. Отношение к чужой культуре – это показатель развития самой культуры. В этом нуждается не столько чужая культура, сколько своя. Культура отношения к чужой культуре – это часть самой культуры.

И.В.Пономарева

СУДЬБА РОДОВОГО ИМЕНИЯ МАРА ПОЭТА С.А.БАРАТЫНСКОГО

Продолжим рассказ об имении Мара и его роли в творчестве С.А.Баратынского. Хочется сказать несколько слов о судьбе родового имения известного поэта.

После кончины Александры Федоровны владельцем Мары стал Сергей Абрамович Баратынский. Он был незаурядной личностью. Медик по образованию, С.А.Баратынский имел разносторонние познания, увлекался музыкой, живописью, литературой и техникой. Его друг Н.В.Чичерин, близко знавший С.А.Баратынского, писал о нем: «Я назвал людей с блестящим остроумием: достаточно назвать Герцена; но никого остроумнее Сергея Абрамовича не встречал…».

Унаследовав Мару, С.А.Баратынский решил восстановить поместье в том виде, в котором оно было при отце, и в первые годы после его смерти: вновь были сооружены пруды, каскады и водопады.

«Над гротом в овраге, где он любил проводить целые дни, укрываясь от лестницы, укрываясь от летнего зноя, – свидетельствует Б.Н. Чичерин, – Сергей Абрамович построил прелестное летнее жилище, куда он переселялся со всем семейством на несколько недель или даже месяцев. Внизу, возле источника, возвышалась изящной архитектуры купальня в виде готической башни, к которой вел красивый мост … В семейные праздники по лесу развешивались разноцветные фонари и зажигались бенгальские огни, что придавало всей окрестности фантастический вид. Здесь устраивались хоры из классических опер…».

Разумеется, вся эта роскошная обстановка создавалась руками крепостных крестьян.

С.А.Баратынский скончался в 1866 г., его супруга дожила до 1888 г. В последние годы эта довольно легкомысленная и небезгрешная женщина стала исключительно набожной.

Со смертью Сергея Абрамовича имение Мара быстро приходит в упадок. Дети его живут в городах, унаследованное от родителей тамбовское поместье мало интересует их. К тому же они оказались абсолютно неприспособленными к новым экономическим отношениям, возникшим в русской деревне после отмены крепостного права.

Вновь высохли пруды, заросли дорожки в парке. В ветхость пришли жилье и хозяйственные постройки. И все же вплоть до XX в. в имении Мара еще многое продолжало оставаться таким, каким видел его поэт. Вот на старой фотографии – в парковой чаще остатки небольшой беседки, рядом ров с переки-

нутым через него полуразрушенным мостиком. Эту картину нарисовал Е.А.Баратынский в стихотворении «Запустение»:

Иду я: где беседка тлеет
И в прахе перед ней лежат ее столпы,
Где остов мостика дряхлеет.

В годы революции и гражданской войны усадьба подверглась разрушению. Особенно сильно она пострадала во время одного из налетов антоновских банд. Да и время сделало свое дело … Никаких построек до наших дней не сохранилось. Несколько уцелевших мраморных плит на кладбище – вот все, что осталось от некогда знаменитой Мары.

В селе Софьинка осенью по холодной глади реки Вяжли уныло плывут желтые скрученные листья. В яркий багрянец нарядился лес, раскинувшийся по холмам над селом – тот самый «лес на покате двух холмов», который воспел поэт в стихотворении «Осень». Вспоминаются строки С.А.Баратынского:

И вот сентябрь! Замедля свой восход,
Сияньем хладным солнце блещет,
И луч его, в зерцале зыбком вод,
Неверным золотом трепещет.
Седая мгла виется вкруг холмов;
Росой затоплены равнины;
Желтеет сень кудрявая дубов,
И красен круглый лист осины…

Лесистый холм, где стояла усадьба-замок, жители села Софьинка и окрестных сел по-прежнему называют Марой. Память о С.А.Баратынском жива в этих краях. Вполне объясним и повышенный интерес к творчеству поэта.

Л.А.Пронина

ИНТЕРАКТИВНОЕ ЗАНЯТИЕ «БУДЕМ ВМЕСТЕ!»

Цель занятия: профилактика экстремизма среди подростков, развитие навыков проявления толерантности.

Задачи:

– повышать уровень информированности по вопросам толерантности;

– противодействовать интолерантным проявлениям, подростковому экстремизму;

– мотивировать к использованию полученных знаний и навыков и распространению полученного опыта в подростковой среде.

Формы работы: дискуссия, игра.

Требования к возрасту участников: игротренинговое занятие «Будем вместе!» рассчитано на подростков (школьников, студентов колледжа) в возрасте от 14 до18 лет.

Объем часов: Занятие рассчитано на 60 мин.

Форма работы: индивидуальная и групповая.

Количество участников: 10-15.

Содержание интерактивного занятия:

– организационный этап, целью которого является настрой на рабочую обстановку;

– основной этап, целью которого является индивидуальная работа и работа в группе;

– заключительный этап, целью которого является рефлексия и подведение итогов занятия.

Предполагаемый результат: понимание подростками ответственности за жизненный выбор, формирование инициативности, умения анализировать мотивы своего поведения, получение навыков межличностного взаимодействия, трансляция полученного положительного опыта.

Основные понятия: толерантность, экстремизм, личность, межличностное взаимодействие.

Ресурсы: цветные стикеры, бумага формата А4, конверты для заданий, карандаши или ручки, маркеры.

Содержательная структура занятия. Ход реализации:

Организационный этап (10 мин).

Обьявление правил работы. Оформление стикеров (бейджиков).

Цель: настрой на рабочую обстановку; выяснение эмоционального состояния на момент начала интерактивного занятия.

Инструкция: предлагаются стикеры разного цвета (красного, зеленого, желтого, синего), необходимо сделать выбор; на стикере написать имя участника занятия.

Основной этап (40 мин).

Задание 1: «Шкала» (5 мин).

Цель: Выявление уровня информированности обучающихся о понятии экстремизм.

Инструкция: На полу рисуется шкала с метками от 0 до 5. Группа располагается у нулевой отметки шкалы, участникам необходимо сделать столько шагов к максимальной отметке, насколько они оценивают свою информированность об экстремизме, результат в виде черточек с инициалами каждого участника наносится на шкалу.

Задание 2: «Экстремизм – это», «Толерантность – это» (15 мин).

Цель: определение обучающимися понятий «экстремизм» и «толерантность».

Инструкция: группа располагается в кругу, участникам необходимо дать определение понятиям «экстремизм» и «толерантность» (понятия записаны на обратной стороне стикеров).

Задание 3: «Афоризмы» (15 мин).

Цель: эта игра, кроме информирования, дает возможность каждому участнику выяснить свои взгляды на проблему толерантности и взаимопонимания.

Инструкция: для проведения игры необходимо три листа бумаги с написанными на них утверждениями: «Совершенно согласен»; «Согласен, но с ого-

ворками»; «Совершенно не согласен». Эти листы прикрепляются к стене комнаты. Пример афоризма: «Будь не таким, как другие, и позволь другим быть другими».

Модератор зачитывает афоризмы, после чего участники должны разойтись и встать около тех листов, на которых отражена их точка зрения на данный вопрос. После принятия решения каждый из участников должен его обосновать: «Почему я считаю именно так».

Заключительный этап (15 мин).

Задание 4: «Шкала» (5 мин).

На полу шкала с метками от 0 до 5 с результатами задания 1.

Инструкция: группа располагается у нулевой отметки шкалы, участникам необходимо сделать столько шагов к максимальной отметке, насколько изменилась их осведомленность об экстремизме. Для наглядности информация отмечается на шкале к Заданию 1 в виде точек.

Рефлексия, обсуждение результатов (10 мин).

Цель: обсуждение результатов тренинга.

Инструкция: (проводится в кругу). Участники по кругу делятся своими впечатлениями от прошедшего занятия.

При этом желательно получить ответы на вопросы:1. По теме тренинга. 2.Что не понравилось? 3.Что понравилось? (Анкета обратной связи).

В заключении нужно наклеить стикеры на дерево эмоций. (Дерево рисуется участниками мероприятия).

Цель: выяснение эмоционального состояния на момент окончания интерактивного занятия.

А.В.Трацевская

ВОСПИТАНИЕ У ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ КУЛЬТУРЫ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Общеизвестно, что в хорошей семье, как правило, вырастает хороший семьянин, отличный человек и настоящий гражданин, именно в семье усваиваются такие общечеловеческие ценности, как любовь, справедливость, доброта, гуманность. Путь социализации человек проходит в семье, начиная от младенчества, младшего школьного возраста, включая подростковый и юношеский возраст. Не теряет человек связь с семьей и в последующие годы. А вот начало воспитания – всегда в семье.

Но, как отмечают исследователи, сейчас семья переживает кризис: нарастают неблагополучные тенденции в семейных отношениях, увеличивается число разводов, насилие в семье, уменьшается рождаемость и продолжительность жизни. Социально-экономические трудности, безусловно, находят свое отражение в этих проблемах, но вместе с тем практика показывает, что материальное благополучие не является гарантией стабильности брака, здоровья и счастья в семье. Основными причинами семейного кризиса, как отмечают ряд исследователей, являются потеря нравственных ценностей и духовная безграмотность. В

общем, семья утратила свою священную нить – преемственность поколений. Идет процесс потери родового чувства как фундамента жизни человека.

Поэтому перед образовательными учреждениями и семьей в настоящее время ставятся следующие *воспитательные цели:*

– формирование культуры семейных отношений;

– пробуждение и укрепление родственных чувств и отношений к родителям, братьям и сестрам, старшему поколению в семье, к родственникам;

– формирование чувства ответственности за свой дом, за порядок в нем, чувства хозяина и хозяйки наряду со взрослыми членами семьи, отвечающими за домашние дела;

– формирование желания и готовности во взрослой жизни к созданию семьи, продолжению рода;

– освоение будущих семейных ролей с помощью родных и близких: жены – матери – свекрови – бабушки; мужа – отца – свекра – дедушки и др.

В решении этих задач школа должна помочь семье воспитать у учащихся положительное гражданское отношение к своей семье, родителям, родственникам.

Культура отношений к родителям проявляется в ценностях, нормах, целях жизнедеятельности, принципах и идеалах человека, которые способствуют совершенствованию личности, в частности воспитывают у ребенка целеустремленность в преодолении трудностей, в достижении ближних и дальних целей жизнедеятельности.

Культура отношений с родителями – основа для общения, которое является атрибутом любого вида деятельности и выполняет следующие функции: нормативную, познавательную и актуализирующую. В процессе общения воспитанники *узнают* какой смысл несет в себе слово «семья», для чего нужна семья людям, для чего нужна семья обществу.

Особое место в формировании культуры отношений имеет деятельность**.** Она материализует отношения и общение. Деятельность – это жизнь человека, его взаимодействие со средой. Но не любая деятельность формирует человека, а только педагогически правильно организованная. Деятельность, преобразующая мир, формирует человека, разрушающая мир – разрушает человека.

Особенно ценно поставить ребенка в позицию летописца истории своей семьи. Ребята могут вести (оформить) альбом, книгу «Они сражались за Родину» с рассказами о родных, близких людях, сражавшихся на фронтах Великой Отечественной войны или «Семейную книгу памяти» с рассказами о родных и близких, погибших во время войны, и др.

Воспитанники, осваивая в семье отношения взаимного уважения, формируют положительное отношение к себе, родителям, учителям, ровесникам и общественной деятельности. Итог – воспитание у школьников качеств человека как семьянина. *Настоящий сын* бережет покой родителей, не расстраивает их глупыми выходками, капризами, всегда готов помочь старшим в их работе по дому, уходит от ссор, пустых споров и разговоров, не создает конфликтов,

сводит к шутке капризы сестры, не жалуется, не ябедничает, умеет держать данное слово, надежен в дороге, труде и борьбе за справедливость. *Настоящая дочь* заботится о благе своей семьи, покое старших, умеет поднять у всех настроение, умеет и любит трудиться, всегда хорошо учится и другим не завидует, проявляет скромность, мягкость, нежность, помнит о родственниках и пожилых людях и опекает их, ответственно относится к младшим детям.

1.4. ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

В.Н.Наумчик, Т.И.Метлицкая

ФИЗИКА КАК ГУМАНИТАРНАЯ ДИСЦИПЛИНА

В последние годы преподавание физики в средней школе вызывает особую озабоченность, и централизованное тестирование тому подтверждение. Одной из причин такой ситуации является оторванность преподавания предмета от «живого созерцания», от практики и восприятия его умозрительно, абстрактно, с использованием современного универсального посредника человека и природы – компьютера.

Среди причин довольно распространенного сегодня явления отчуждения детей от школы следует отметить подавление потребности в творческой самореализации, что приводит к познавательной пассивности учащихся. В удовлетворении потребности в такой самореализации школьников и учителей видится основной путь гуманизации учебного процесса. Поэтому задача воспитания творческой личности должна стать доминирующей в концепции школы этого столетия.

Отдавая должное дидактическим возможностям современной компьютерной техники, ее доступности, и относительной дешевизне, следует обратить внимание на преподавание физики, основанное на постановке гипотез и их экспериментальной проверке. Только такой путь приводит к интериоризации естественнонаучных знаний, а не к примитивному запоминанию отдельных фактов, явлений, теорий.

Занятия физическими исследованиями формируют специфическое мышление, которое характеризуется дивергентностью, беглостью, гибкостью, оригинальностью, широтой категоризации, генерализованной чувствительностью к проблеме, умением абстрагироваться, конкретизировать, перегруппировывать идеи, фантазировать. Все это делает предмет гуманитарным по существу и вполне доступным, творческим и интересным. Человек, обладающий такими качествами, способен ставить перед собой жизненные цели и в любой жизненной ситуации действовать осмотрительно, рационально, достигая поставленные цели.

Творчество предполагает стойкий познавательный интерес. Развивать это качество необходимо в рамках учебных занятий, используя систему специальных заданий. При этом особое внимание должно уделяться умению школьника

наблюдать явления, находить им адекватные объяснения и формировать таким образом личностное отношение к ним. Этот процесс сугубо индивидуален, как и само творчество. Однако, согласно Г.С.Альтшуллеру, такой подход позволяет решить следующие важные *задачи гуманитарного воспитания:* 1) сформулировать задачу сжато, но ясно; 2) описать, каким бы хотелось видеть процесс, если бы задача как-то была решена; 3) найти источник противоречивости требований, мешающий решить задачу; 4) сформулировать конкретную причину, создающую трудность; 5) найти условия, устраняющие эту причину. В этом сущность так называемого ТРИЗовского мышления, которое закладывается за школьной партой (Альтшуллер, Г. С., 1994).

В СССР физическому эксперименту в учебных заведениях уделялось большое внимание. Один из организаторов первой Всесоюзной конференции по проблеме физического эксперимента профессор А.Б.Млодзеевский подчеркивал значимость этого универсального метода преподавания физики: «В смысле методическом демонстрации делают всякое явление яснее для слушателей, чем это сделало бы словесное описание, и содействуют более легкому усвоению и запоминанию фактов. При этом следует отметить важное обстоятельство, что хорошо поставленная демонстрация повышает интерес слушателей, действуя не только на умственную, но также и на эмоциональную сторону, на их воображение. Поэтому в демонстрации должно быть учтено не только ее учебно-методическое содержание, но также и художественная форма. Демонстратор помимо знаний и экспериментальной техники должен обладать также в некоторой мере художественным вкусом и чутьем».

При создании отечественного парка демонстрационных устройств по физике для учебных заведений страны мы исходим из комплекса требований, отражающих эргономику познавательного процесса. Эти требования составляют основу педагогической эргономики. Структура их следующая: дидактические, технические, психофизические и антропометрические, художественного конструирования, экономические.

Очевидно, что не сам предмет определяет гуманитарную направленность в образовании, а то содержание, которое в него вкладывает педагог. Учитель литературы Е.Н.Ильин так видит деформацию в современном естественнонаучном образовании: «Попристальнее вглядитесь в уроки естественного цикла. Знания здесь, как правило, оторваны от людей, которые их дали миру, значит и от людей, которые получают их, – от ребят. Постигая законы Ньютона, мы должны приблизиться к самому Ньютону, а не только к знаниям, которые он оставил в готовом виде. Никакие структуры, схемы и т.д. в полном объеме не донесут знания до широкой массы ребят, если за формулами не увидим образы живых, полнокровных людей. Мало дать в учебниках их портреты с коротенькой биографией. Сегодня они, как люди, просятся к нам на урок, чтобы спасти для нас то сокровенное, что наполнило их жизнь высоким смыслом» (Ильин, Е. Н. Путь к ученику: раздумья учителя-словесника: Кн. для учителя: Из опыта работы. М.: Просвещение, 1988. 224 с.).

Только творчество и экспериментальный характер постижения физических законов может сделать эту школьную дисциплину по-настоящему гуманитарной.

А.В.Вечерин

КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА В РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

В послании президента Федеральному собранию в 2016 г. было сказано, что «каждый ребенок одарен, способен преуспеть и в науке, и в творчестве, и в спорте, в профессии и в жизни». Такое понимание одаренности представляет собой наиболее гуманистический подход к ребенку, но ставит перед школой целый ряд сложных задач.

Мы исходим из предположения, что уровень педагогического мастерства – это не линейная полярная шкала, а система отдельных профессиональных компетенций. Предлагаем провести анализ положений профессионального стандарта педагога (Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н). В качестве одного из видов трудовых действий названо: «Освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся: одаренные дети...». К необходимым умениям педагога относится в том числе: «Использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании: обучающихся, проявивших выдающиеся способности...». К сожалению, профессиональный стандарт подробно не раскрывает, что входит в формулировку: «педагогические технологии работы с одаренными». Однако, мы можем предположить, что законодатель предполагает, что для работы с одаренными детьми необходимо использовать специальные технологии, учитывающие особенности развития когнитивных функций.

В рамках классической классно-урочной системы обучения педагоги, использующие специальные технологии работы с отдельными категориями обучающихся, сталкиваются с рядом существенных трудностей, и чаще всего работа с одаренными учениками осуществляется в рамках дополнительных занятий, кружков, секций и т.п. Такой подход вполне оправдан, т.к. дополнительное образование дает возможность одаренным детям развиваться в соответствии со своими образовательными запросами. Заметим, что у такого подхода есть ряд ограничений: дополнительное образование – это возрастание временных, финансовых и кадровых затрат образовательной организации и субъектов образовательного процесса; ресурсов образовательной организации может быть недостаточно для организации полноценного развития ребенка в системе дополнительного образования. Наиболее значимым ограничением работы с одаренными детьми в системе дополнительного образования является снижение учебной мотивации одаренных учащихся на уроках, если используемые учителем педагогические технологии не соответствуют образовательным запросам. Эта тен-

денция была продемонстрирована нами в исследовании особенностей мотивации одаренных детей в 2015 г. Можно сделать вывод, что *учителя должны владеть эффективными технологиями работы с одаренными детьми в рамках основных уроков.*

Профессиональный стандарт педагога разделяет все необходимые умения на: диагностику (включая оценочные умения), разработку программ (планирование), классические методы обучения, методы обучения, выходящие за рамки учебных занятий, ИКТ, внеурочную работу. Для *классификации умений работы с одаренными детьми* мы предлагаем использовать аналогичную схему.

Диагностический блок умений. Современный педагог должен владеть методами диагностики одаренности: знать критерии одаренности, основные этапы развития одаренных детей, существующие методики оценки общей и специальной одаренности, уметь организовывать диагностику и анализ данных по работе с одаренными детьми.

Разработка программ. На основании результатов диагностики учитель должен уметь планировать программу работы с различными категориями обучающихся. Этот план работы должен быть зафиксирован не только на уровне индивидуальных образовательных программ, но и на уровне разработки отдельных конспектов уроков.

Методы обучения. Учитель должен владеть эффективными технологиями обучения одаренных детей. Наиболее известными технологиями развития общей одаренности являются: индивидуализация обучения, личностно-ориентированное обучение, проблемное обучение, исследовательское обучение, мыследеятельностная педагогика, теория решения изобретательских задач, таксономия Блума.

Внеурочная работа с одаренными. Возможности внеурочной работы с одаренными детьми очень широки, но мы предлагаем обратить внимание на то, что основными формами работы будут углубление учебного материала и использование технологий обучения выходящих за рамки учебных занятий: проектная и исследовательская деятельность, деловые игры, интеллектуальные конкурсы.

Можно сделать вывод, что современный учитель для одаренного ребенка – это не просто специалист, преподающий сложный учебный материал, а профессионал, самостоятельно оценивающий особенности каждого ребенка, планирующий всю систему своей работы на основании аналитических данных, владеющий различными технологиями работы с каждой категорией обучающихся, способный оценить качество и эффективность своей работы. Современные тенденции развития профессиональной среды приводят к повышению требований к уровню профессионализма сотрудников и их самостоятельности в планировании своей работы и своего профессионального развития. Учитель XXI века должен соответствовать этим требованиям для полноценного развития успешной личности будущего творца, мыслителя, изобретателя, ученого.

В.А.Дрожжинова

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С ДЕТЬМИ ПЕРВЫХ-ЧЕТВЕРТЫХ КЛАССОВ

Душа моя Павел,//Держись моих правил:
Люби то-то, то-то, // Не делай того-то,
Кажись, это ясно, // Прощай, мой прекрасный.
А.С. Пушкин

Вспоминаются счастливые студенческие годы: масса впечатлений от знакомства с однокурсниками, замечательными нашими преподавателями, общение, общение … . Пролетает первый курс, второй, третий, четвертый и незабываемый, потрясающий, принесший нам долгожданный диплом, прощальный – пятый. Каждый год – неповторим! Стихия родного университета еще долго поддерживает нас: продолжается наше веселое, доверительное общение друг с другом, а раз в год – долгожданные традиционные встречи в вузе! Делимся уже небольшим опытом, по-прежнему опираясь на «родные стены» нашего университета. Начинаем понимать, что вся наша уверенность в себе, так необходимая в нашей профессии, наша веселость, жизнерадостность – от веры в непоколебимость науки, привитой нам с первого курса нашими трудолюбивыми преподавателями, от умения трудиться по-настоящему, желая добра тем, кто нуждается в нашей помощи, и постепенно переходим на новый уровень.

Незаметно мы становимся профессионалами в своем деле, очень востребованными специалистами в наше непростое время. Вспоминаем с благодарностью все то, чему нас учили в нашем прекрасном университете, желая применить полученные знания, помогать людям – детям и их родителям. Сами становимся родителями, уже на своем собственном опыте понимаем, что воспитание – великая сила, она решает участь человека и т.д. Мы даем людям советы и рекомендации, а это огромная ответственность перед доверившимися нам людьми – маленькими жизнерадостными детьми и их озабоченными, порой встревоженными родителями. Проблем много и очень много, иногда кажется, что они нарастают, как снежный ком, а мы должны со всем этим обязательно справиться. И тут мы окончательно понимаем, почему подчас строги были к нам наши преподаватели, старались передать нам как можно больше научных знаний, проверенных их личным опытом, опытом поколений. Конечно, мы бесконечно благодарны им всем за это, нашим дорогим, любимым преподавателям! Их пример – сама помощь нам и есть! А они по-прежнему готовят себе смену, достойную смену.

А нам, уже вступившим во взрослую жизнь, надо продолжать учиться самим, накапливать бесценный опыт и бескорыстно делиться им друг с другом, желая искренне «помочь как можно большему числу людей» (запомнилось мне почему-то это высказывание В.И.Вернадского). Нам предлагаются различные курсы повышения квалификации, любимые нами тренинги, специальные журналы. Не могу не отметить любимую нашу музыкально-литературно-

художественную юношескую газету «Радость». Всегда рядом Интернет, за плечами – свой небольшой опыт, перед глазами – жизнь.

Замечаем, что дома незаметно собирается библиотека! Какое счастье читать (и перечитывать, как советовал А.С.Пушкин) свои книги! Обязательно находим там что-то очень нужное и важное каждый раз. Снова идем в школу, где нас ждут с «готовыми рецептами», а мы четко знаем самое важное – «не навреди!». А дети все разные, и семьи все такие разные, не устаем удивляться и радоваться этому! Так было, есть и будет! Конечно, нужен «индивидуальный подход», разумеется! Но есть уже и «наработки ученых», есть русская традиция воспитания и образования. Понимаем, наконец-то, что она спасительна, прочитав еще и еще раз слова «классиков». Помню, что одной из первых книг, приобретенной мною на первом курсе педагогического университета, была книга К.Д.Ушинского. Перечитываю, нахожу то, что мне кажется все-таки самым важным, с учетом уже собственного опыта:

– «Воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа».

– «Язык народа – лучший, никогда не увядающий и вечно вновь распускающийся цвет всей его духовной жизни, начинающейся далеко за границами истории».

– «Поколения народа проходят одно за другим, но результаты жизни каждого поколения остаются в языке – в наследие потомкам. В сокровищницу родного слова складывает одно поколение за другим плоды глубоких сердечных движений, плоды исторических событий, верования, воззрения, следы прожитого горя и прожитой радости, словом, весь след своей духовной жизни народ бережно сохраняет в народном слове. Язык есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившие, живущие и будущие поколения народа в одно великое историческое живое целое» (Ушинский К. Д. Проблемы педагогики. М. : УРАО, 2002).

Давайте чаще вспоминать наше детство и те уроки народного языка, которые мы получали тогда с радостью! В.А.Сухомлинский об этом сказал так: «только тот станет настоящим учителем, кто никогда не забывает, что он сам был ребенком» (Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Киев : Радянська школа, 1974).

И какое счастье вспомнить свои занятия в младших классах родного лицея по книге М.Р.Львова «Школа творческого мышления»! Вот уж где было «обучение с увлечением»! Откройте любую страницу этой потрясающей книги для начальной школы, выполните любое задание – и я уверена, что ребенок будет счастлив! И «уйдут» многие проблемы.

Уверяю вас, что мы после года занятий по этой книге в школе и дома неожиданно стали замечать, что стали говорить очень красиво и легко – «пословицами», сочиненными на ходу: «Если справедливое решение – никого не обидишь» (Алеша Иванов); «Звери хитрые, а люди умные» (Аня Зевакина); «Хороший человек плохого не посоветует» (Вика Гарезина) и т.д. Могли и по-

шутить «экспромтом», но по-доброму: «Алешенька, дорогой, идет мама за тобой!». Как говорится, плоды труда!

В детстве мы с радостью запомнили, как могли, со слов нашей доброй учительницы, высказывание Алексея Толстого о том, что «пословицы, загадки, сказки, песни и былины русского народа – это историческая память народа, достоинство и ум народа, праздничные одежды его души». (Толстой А. М. Русские народные загадки, пословицы, поговорки. М. : Просвещение, 1990).

Подобные состояния мы часто испытывали, открывая томик с лицейской лирикой А.С.Пушкина. Вспомните это ощущение, когда сразу попадаешь в жизнерадостный, жизнеутверждающий, особый мир его поэзии.

Необходимо, на мой взгляд, осознать всем нам, педагогам и родителям, что русские народные пословицы, загадки, сказки, песни и былины, являясь поэтическими произведениями, воспитывают у детей и подростков поэтическое видение мира. А это способствует сохранению гармонии в нашей жизни!

Так давайте же не лишим этого счастья наших детей!

И.А.Жаворонкова

НЕКОТОРЫЕ АНДРАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ: ВЗГЛЯД ПРАКТИКА

В России *андрагогика (гр. andros мужчина, взрослый человек + ago веду, воспитываю)* как новая отрасль педагогики стала известна относительно широкому кругу специалистов в 1990 г. после публикации фундаментального труда С.И.Змеева «Теория образования взрослых (Андрагогика) за рубежом на современном этапе». В 1994 г. приказом Госкомитета РФ по высшему образованию была утверждена специальность 03.14.00 – «Андрагогика». Дисциплина «Основы андрагогики» в нашей стране введена Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования от 31.01.2005 г. Дисциплина входит в раздел теории обучения, раскрывающий специфические закономерности освоения знаний и умений взрослым субъектом учебной деятельности, а также особенности руководства этой деятельностью со стороны профессионального педагога. Следует отметить, что элементы принципов андрагогики в российском высшем образовании применялись и ранее, поскольку они органично «встроены» в занятия профессионального педагога, обусловлены его личным опытом и здравым смыслом. В этой области знаний плодотворно работают многие ученые и педагоги-практики. Теоретические и технологические основы обучения взрослых в нашей стране в последние годы стали объектом исследования целого ряда ученых (Змеев С. И., 2015).

Тем не менее, как нам представляется, можно говорить об определенной незрелости андрагогики как отдельной науки по сравнению с педагогикой: еще нет развитой научно-методической базы, не выработаны общепризнанные технологии обучения, недостаточно квалифицированных кадров, владеющих методикой обучения взрослых. Такая ситуация вызывает сожаление, поскольку область применения андрагогических моделей обучения ширится с каждым

днем, андрагогика больше не ограничивается курсами повышения квалификации, а перешла в послевузовское образование, программы MBA, корпоративное обучение, разнообразные тренинги. Чтобы лучше понять специфику данного раздела педагогики, обратимся к первоисточникам.

Основателем андрагогического подхода в образовании, как известно, считается американский ученый и педагог М.Ш.Ноулз (Knowles M. The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy. Chicago, 1970), разработавший и применивший на практике модели обучения взрослых. Чрезвычайно точно и емко, на мой взгляд, звучит его педагогическое кредо: *«Андрагогика – искусство и наука помощи взрослым учиться».*

Начнем с *субъекта* применения андрагогической модели обучения – взрослого человека.

Успешность обучения взрослых по М.Ш.Ноулзу основывается на учете *характеристики обучающихся с четырех позиций:* 1) биологической; 2) юридической; 3) социальной; и 4) психологической. Осознавая всю важность синергетического подхода, позволю себе за недостаточностью знаний не касаться второй позиции – юридической, весьма актуальной для американского социума при любой публичной деятельности, которой является и обучение. В данной статье рассматривается такая *биологическая составляющая* как возраст взрослых студентов: предлагается более подробно остановиться на трактовке понятия «взрослый ученик», что немаловажно для практики преподавания любого предмета.

Специфика андрагогических постулатов обучения определяется психофизиологическими особенностями и социальными возможностями субъекта обучения – взрослого человека. Возникает вопрос – кого считать взрослым? В основном, социологи выделяют три возрастные группы: до 25 лет; от 25-45 лет; и старше 45 лет. В реальном формате занятий трудно представить себе работоспособную учебную группу, в которую входили бы слушатели от 25 до 45 лет. С другой стороны, андрагогика на практике реализует концепцию *непрерывного образования* в России (life-long learning), поэтому обучение разновозрастных групп, которое, к слову сказать, обычная зарубежная практика, – это веление времени.

Попробуем не сосредотачиваться на «паспортном» возрасте, а определить, в чем заключается *взрослость*, т.е. что отличает взрослого человека в процессе обучения от невзрослого ученика. Прежде всего, *взрослый,* значит обучающий*ся,* а не обучаемый, возвратная частица прямо указывает на самостоятельную и самоуправляемую личность; он обладает (значительным/неким) жизненным и профессиональным опытом; (в меру) критичен по отношению к педагогу и коллегам; он (весьма) мотивирован к обучению, ставит конкретные цели и жаждет их *немедленно* реализовать; (достаточно) тревожно воспринимает свои неизбежные ошибки, недоработки и промахи; наконец, его успешная учебная деятельность зависит от ряда социальных (бытовых) и профессиональных факторов. Таков примерно *«возрастной профиль» взрослого ученика*. Исходя из этого, работая с группой взрослых, квалифицированный педагог

(точнее, но непривычнее – андрагог) выступает как в роли *фасилитатора,* т.е. человека, *облегчающего* процесс приобщения к знаниям, так и в роли *модератора*, или консультанта, *помогающего* группе взрослых использовать свои способности, знания, опыт, резервные возможности.

Итак, ключ к успеху при обучении взрослых – принцип *сотрудничества*, уважительный и заинтересованный *диалог, творческая* атмосфера, *разумная* требовательность, *личностный* подход, *мониторинг процесса* обучения и его *прогресса, комфортность общения* на занятиях.

P.S. В одном из протоколов комиссии по образованию ЮНЕСКО за сентябрь 2015 г. зафиксирован следующий принцип: «Для взрослого образование должно быть веселым».

Д.В.Крот

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРЕДМЕТА «МАТЕМАТИКА» В КЛАССАХ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ

Практика показывает, что в профильные классы идут высокомотивированные учащиеся, которые, в основном, определились с выбором профессии и заинтересованы в изучении предмета. Это создает для преподавателя профильного предмета как широкие возможности, так и накладывает на него большую ответственность.

Задача учителя, работая с такими обучающимися, состоит в максимальной реализации системы целенаправленной, осмысленной самостоятельной работы по формированию умений и навыков применения новых знаний.

В своей работе в профильных классах я руководствуюсь следующими *принципами:*

– стабильность в системе работы; ученик должен знать, что он будет делать на этом уроке, на ближайшем, и как будет «отчитываться» о проделанной работе (в виде самостоятельной работы; зачета или контрольной работы);

– максимальное использование всех видов самостоятельной работы на всех этапах учебного занятия (получение новых знаний через разрешение проблемных ситуаций; формирование умений и навыков; применение знаний в нестандартной ситуации);

– консультативная роль учителя;

– стимулирование учащихся к самостоятельной формулировке возникающих проблем и поиску пути их решения;

– создание для каждого учащегося ситуации успеха.

В настоящее время внедрение профильного изучения математики находится в несколько «сыром» состоянии. Авторы и разработчики программ по математике отказались от старых учебных пособий, не предложив пока ничего существенного взамен. Новые учебники обещаны только к 2020 г. Сильно изменена программа, не всегда обоснованно. Введено много нового материала, к которому нет соответствующих разработок как по содержанию, так и по методике преподавания.

В связи с этим встает проблема подбора практического и теоретического материала и технического его представления учащимся. Так был создан в Интернете блог, использование которого позволяет доводить до сведения учащихся необходимый теоретический и практический материал.

Блог содержит такие разделы, как: «Домашнее задание», «Факультативы», «Зачеты», «План работы». В первом выкладываются практические задания, фрагменты книг и учебных пособий, недостающий теоретический материал. При необходимости можно выложить обучающие видеоролики, презентации.

Важное значение имеет использование блога во внеурочной деятельности, особенно в одиннадцатом классе, когда идет подготовка к централизованному тестированию (ЦТ). Можно компоновать материал из различных источников и предлагать его учащимся. При этом, они имеют доступ к нему с любого устройства, подключенного к Интернету.

В свободном доступе находится также календарно-тематическое планирование учителя. Обучающиеся могут узнавать, какие темы будем изучать, сколько времени отведено на каждую из них, когда планируется самостоятельная или контрольная работа. Это дает возможность им чувствовать себя не пассивным объектом обучения, а активными участниками образовательного процесса, планировать свою учебную деятельность.

В начале изучения большого блока учебного материала, особенно по геометрии, сообщается дата проведения зачета и выкладываются вопросы в разделе «Зачеты». В процессе изучения соответствующего учебного материала учащиеся могут отслеживать, какие вопросы являются наиболее важными, у них исчезает ощущение, что главное – «пережить урок», с любым результатом. Учащиеся понимают, что если они не усвоили учебный материал сегодня, то завтра возникнут проблемы.

Насколько идея профилизации оправдает себя и принесет плоды, в конечном итоге, зависит от нас – учителей. Большой талант и заслуга учителя – создать атмосферу сотрудничества как на учебном занятии, так и во внеурочной деятельности.

С.А.Кульбицкая

WEB-РЕСУРСЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

Информатизация современного общества оказывает существенное влияние, как на модернизацию форм обучения, так и на педагогический процесс в целом. Web-ресурсы рассматриваются не только как средство организации самостоятельной познавательной деятельности, познавательной активности учащихся, но и как средство формирования положительной мотивации к учебе.

Анализ сфер применения web-ресурсов в школьной практике позволяет нам классифицировать их по целевому критерию и выделить *пять направлений использования: web-ресурс как способ организации активной познавательной деятельности учащихся* (электронные рабочие тетради, интерактивная доска,

анимационные флэш-ролики, онлайн-пазлы, электронные викторины, ребусы, видеоролики с заданиями, наглядные учебные пособия, интерактивные презентации и упражнения по всем школьным предметам, предметные словари, тренинги, онлайн-репетиторы, веб-квесты, подборки книг для чтения, онлайн-справочники, онлайн-библиотеки и др.); *web-ресурс как способ контроля (в том числе самоконтроля) знаний, а также решения задач оперативного мониторинга за уровнем подготовленности учащихся* (онлайн-тесты, контрольные задания, экспресс-олимпиады); *web-ресурс как способ управления учебным процессом и оперативного взаимодействия участников педагогического процесса* (в рамках школьных сайтов – электронные календари, новостные страницы, анкетирования и опросы, электронные расписания занятий, отчеты, анализы успеваемости, решение вопросов организации жизнедеятельности школьного коллектива, реализация функции обратной связи с родителями, родительские сети, виртуальные родительские собрания, педагогическое просвещение родителей и др.); *web-ресурс как способ повышения квалификации педагогов* (методическое, нормативное, правовое информирование, онлайн-дискуссии, обмен опытом, опросы, размещение полезных ссылок, методических разработок и рекомендаций, психолого-педагогическое консультирование, *web*-учительская и др.); *web-ресурс как дополнительное средство в организации воспитательной работы* (виртуальные музеи, благотворительные проекты, интерактивные игровые путешествия по различной тематике, к примеру по проблемам здорового образа жизни, освещение вопросов энергосбережения, переработки отходов, финансовой, экономической, правовой грамотности, безопасного поведения в Интернете, культуры виртуального общения и др.).

Как видно из содержания данных направлений, web-ресурсы в педагогическом процессе создают новое образовательное пространство, перестраивающее структуру учебного процесса, меняют форму представления знаний. Вместе с тем следует отметить, что применение электронных образовательных ресурсов может иметь и негативную сторону.

С одной стороны, – отмечает Б.Р.Мандель, – информационные технологии усиливают роль самостоятельной работы, позволяют внести существенные изменения в структуру и организацию учебного процесса, повышают эффективность и качество обучения, активизируют мотивацию познавательной деятельности, развивают «когнитивную гибкость», умения стратегического планирования, позволяют осваивать наглядно-действенные операции мышления. С другой, могут приводить к информационной перегруженности, и, как следствие, стать причиной снижения качества мышления, поскольку получить информацию не означает научиться мыслить, а также могут приводить к ухудшению здоровья ввиду электромагнитной нагрузки на зрение (Мандель Б. Р. Информационные технологии в образовании // Народное образование. 2013. № 8. С.137 – 144). По данным С.В.Кувшинова, практически каждый «продвинутый» учащийся обладает, по крайней мере, двумя из следующих заболеваний: туннельный синдром запястий, зрительный синдром, позвоночный синдром, дыхательный или легочный синдром и венозно-сосудистый синдром. Кроме того,

автор указывает на такие негативные стороны как, потеря грамотности и вычислительных способностей, включение в разговорный лексикон слов суррогатного языка SMS-сообщений, потеря чувства сопереживания, ответственности; опора исключительно на зрительную память, что приводит к тому, что информация, которая не прочувствована, не проанализирована вскоре частично или полостью стирается из сознания (Кувшинов С. В., 2013).

Следовательно, *во избежание негативного влияния web-ресурсов* на учащихся педагогам и родителям следует обратить внимание на *соблюдение* некоторых *педагогических условий:* принципа дозированности информации, особенно для учащихся младшего и среднего школьного возраста, формирования у них информационной культуры, в том числе правил безопасного использования электронных образовательных ресурсов (соблюдение времени пребывания за компьютером, умение распределять зрительную нагрузку, правильность посадки и освещения и др.). Кроме того, образовательные web-ресурсы не должны заменять непосредственное взаимодействие педагога и учащихся, личное общение не следует подменять онлайн контактами; использование web-ресурсов должно ставить своей целью расширение и углубление знаний, полученных на уроке, а не их дублирование.

Таким образом, соблюдение указанных педагогических условий при использовании web-ресурсов позволит не только в полном объеме реализовать их потенциальные образовательные возможности, но снизить степень негативных последствий их применения.

М.С.Лизун

САМОВОСПИТАНИЕ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К САМООБРАЗОВАНИЮ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Еще известный русский книговед Николай Александрович Рубакин говорил, что всякое настоящее образование добывается только путем самообразования. Изменения, происходящие в последние десятилетия в нашей стране и во всем мире, предъявляют все более высокие требования к человеку, его интеллектуальному, нравственному, профессиональному совершенствованию, уровню общей культуры, раскрытию способностей и дарований. Сложившаяся система образования уже не в полной мере удовлетворяет многоаспектные запросы развития народов, возрастающие духовные потребности людей. Острой проблемой перестройки образования в свете новых задач становятся аспекты образования взрослых, так как современное развитие социальных и экономических систем требует от них непрерывного образования. Современными исследователями убедительно доказано, что человек способен учиться в течение всей жизни, независимо от возраста. Поэтому проблема формирования у старшеклассников готовности к самообразованию очень актуальна в наше время. Различные аспекты проблемы самообразования также рассматривали известные педагоги – Ю.К.Бабанский, В.С.Ильин, П.Ф.Каптерев и другие.

Что же такое самообразование? Самообразование – получение образования в ходе самостоятельной деятельности самой личности, которая устанавливает цели и задачи, отбирает содержание, средства, методы, формы и рефлексирует результаты этой деятельности. Источниками самообразования являются все компоненты культуры общества: разнообразные виды деятельности (учебно-познавательная, исследовательская и др.), наука, искусство, литература, СМИ, Интернет; обучение на разных курсах, хобби и др. Но, что касается *современного самообразования* в более широком смысле, то мы можем рассматривать его не только как процесс передачи и восприятия знаний, но и как *культурный феномен, который выполняет социокультурные, воспитывающие, развивающие функции.*

Но как добиться того, чтобы старшеклассник сам захотел самообразовываться? Мы считаем, что неотъемлемым фактором является процесс самовоспитания. Сначала старшие школьники должны прийти к процессу самовоспитания, а только потом к самообразованию. Таким образом, мы рассматриваем процесс самовоспитания как основу формирования готовности к самообразованию у старшеклассников. Ведь самообразование – это ведущий компонент самосовершенствования и самовоспитания личности.

Понятие *самовоспитание* может быть определено как сознательная деятельность, направленная на полную реализацию человека как личности, систематическая деятельность индивида, направленная на саморазвитие и формирование у себя тех или иных свойств и качеств, базовой культуры личности в целом. *К характеристикам самовоспитания* можно отнести следующие:

– Самовоспитание связано с ясно осознанными целями, идеалами, определенным уровнем самосознания, критического мышления, способностью и готовностью к самоопределению, самовыражению, самораскрытию, самосовершенствованию. Самовоспитание находится в неразрывной связи с воспитанием, подкрепляя и развивая процесс формирования личности.

– Самовоспитание предполагает использование таких приемов, как самообязательство (добровольное задание самому себе на основе осознанных целей и задач самосовершенствования, решение сформировать у себя те или иные качества); самоотчет (ретроспективный взгляд на пройденный за определенное время путь); осмысление собственной деятельности и поведения (выявление причин успехов и неудач); самоконтроль (систематическая фиксация своего состояния и поведения с целью предотвращения нежелательных последствий).

– Самовоспитание, самообучение и самообразование в целом предполагают специально проводимую с учащимися работу педагогов по их организации. Факторами, побуждающими личность к самовоспитанию, выступают по И.Ф.Харламову: требования, которые общество предъявляет к человеку, социальные идеалы, моральные образцы, которые его привлекают; притязания личности на признание своего достойного места в коллективе сверстников; положительные примеры, вызывающие стремление подражать им.

В понятиях «самовоспитание», «самообразование», «самообучение» педагогика описывает внутренний духовный мир человека, его способность само-

стоятельно развиваться. Внешние факторы – воспитание, образование, обучение – лишь условия, средства пробуждения внутренних сил, способностей его к развитию, приведения их в действие. Вот почему философы, педагоги, психологи утверждают, что именно в душе человека заложены движущие силы его развития. Таким образом, мы, педагоги, должны затронуть души наших учеников и убедить их в необходимости процессов самовоспитания и самообразования.

Н.А.Орехова, А.Г.Яскович

АСТРОНОМИЯ В ШКОЛЕ В XXI ВЕКЕ

Астрономия заставляет душу смотреть вверх…
Платон

Французский математик, механик, физик, астроном и философ Анри Пуанкаре еще в XIX в. отметил, что «астрономия полезна потому, что она возвышает нас над нами самими; она полезна потому, что она величественна; она полезна потому, что она прекрасна». Можно добавить, что современная астрономия – это фундаментальная наука, формирующая мировоззрение, постигающая самые общие законы природы, изучающая Вселенную как единое целое, частью которого является планета Земля. Астрономия является вершиной пирамиды естественных наук и может существовать и развиваться как наука только совместно с другими науками, изучающими отдельные элементы Вселенной.

Мы более 15 лет преподаем астрономию в школе и пришли к пониманию того факта, что современную астрономию нельзя вместить в рамки классической классно-урочной системы преподавания. Лавинообразно нарастающий объем информации, уточнение и даже кардинальное изменение представлений о Вселенной требуют не простого изложения и запоминания фактов, а посвящения учащихся в процесс научного познания. Стивену Хокингу принадлежит следующее замечание: «С развитием новых технологий и появлением превосходных космических телескопов мы стали то и дело узнавать о Вселенной удивительные вещи». Необходимо показать учащимся, как новые научные данные ведут к изменению картины окружающего мира. Необходимо привлечь их к работе по формированию собственной картины мира, познакомив с многообразием тех явлений в бесконечной Вселенной, которые современная наука пытается осмыслить и объяснить. Необходимо побуждать школьников к участию в процессе познания окружающего мира.

В связи с этим мы сформировали систему эвристических астрономических лекций-бесед, сопровождающихся демонстрацией соответствующих презентаций, а также систему проверочных работ. Лекционная составляющая вырабатывает у учащихся навыки, связанные с умением конспектировать учебный материал, выделять главные мысли, содержащиеся в предлагаемой их вниманию лекции. Следует отметить, что материалы лекций постоянно обновляются, для чего используются данные, представленные на сайтах NASA, EKA, ESO и др. Эвристическая составляющая предполагает выработку умения давать соб-

ственное толкование тех или иных фактов и проблем, которые на данный момент времени не имеют общепризнанного объяснения. В процесс обсуждения предлагаемых толкований обычно включается большинство учащихся. Очень приятно наблюдать, как по мере обсуждения приобретаются новые знания и умения, растет уверенность школьников в своих силах. Во время такой деятельности возникает множество поводов для того, чтобы похвалить ученика, порадоваться его достижениям. Даже за допущенную ошибку следует похвалить, если можно сказать: «Прекрасная ошибка! Твое мнение не совсем правильно, но дает пищу для размышлений».

Школьникам предоставляется возможность самим принять участие в подготовке и проведении учебных занятий. В лекции могут включаться 5-7- минутные фрагменты презентаций учащихся, выполненные ими заранее по отдельным аспектам рассматриваемой темы. В ходе лекций также могут быть использованы 3-5-минутные сообщения на основе рефератов, подготовленных учащимися. Рефераты и презентации предварительно просматриваются и обсуждаются с учителем. К этим видам работ предъявляются строго определенные требования, оговоренные заблаговременно. За рефераты и презентации выставляется отметка.

Проверка знаний учащихся осуществляется в виде тематических письменных работ по всем основным разделам курса. Эти работы составлены нами таким образом, что от учащихся требуется не столько воспроизведение изученного материала, сколько применение полученных знаний для ответа на какие-то вопросы, носящие, в основном, проблемный характер.

Специфика учебного предмета «астрономия» состоит в том, что он, более чем какой-либо другой предмет, формирует логическое мышление, навыки анализа и синтеза информации. Вместе с тем, он не входит в перечень предметов, знания по которым проверяются при поступлении в высшие учебные заведения. Поэтому при написании тематических письменных работ учащимся разрешается пользоваться любыми доступными источниками информации (конспект, учебник, сеть Интернет и пр.). При этом учитель проверяет не только знания и умения учащихся по предмету, но и степень сформированности таких умений как умение самостоятельно искать, извлекать, систематизировать, анализировать и отбирать необходимую для решения учебных задач информацию; ориентироваться в информационных потоках, уметь выделять в них главное и необходимое; уметь осознанно воспринимать информацию.

Умение осознанно воспринимать информацию особенно необходимо нашему современнику, ибо в окружающем его информационном океане соотношение количества достоверной и недостоверной информации наверно можно сравнить с соотношением количества пресной и соленой воды на Земле. Особенно ярко неумение критично воспринимать информацию проявляется в вере в гороскопы и астрологические предсказания. Для развенчивания этой веры очень полезными являются учебные занятия по астрономии. На одном из занятий мы предлагаем учащимся определить, используя подвижную карту звездного неба, под каким знаком Зодиака они родились. Примерно половина уча-

щихся обнаруживает, что они читали не свои гороскопы. В результате школьники приходят к согласию с российским юмористом Стасом Янковским, который заметил, что «Астрология – точная наука, все сказанное в гороскопах обязательно сбывается. Только неизвестно когда, где, с кем и что конкретно».

Из всего вышеизложенного следует, что наша система преподавания предмета в последний год обучения в школе позволяет подготовить учащихся к будущему обучению в высшем учебном заведении.

Т.Ф.Панасюк

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО МЕТОДА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Ни у кого не возникает сомнения, что образование сегодня должно создавать серьезные предпосылки для образовательного процесса в течение всей жизни. Как показывает практика, *технология деятельностного метода* реализуется в классах средней и старшей школы. Сегодня хочется отметить нечто занимательное и интересное, что я имела возможность наблюдать на своих уроках, а также рассказать о некоторых трудностях, с которыми я столкнулась при проведении уроков с помощью технологии деятельностного метода.

Применение этого метода обеспечивает мотивацию к обучению. Учащимися самостоятельно реализуется постановка учебной задачи, актуализируется требование – «надо», появляется внутренняя потребность к учебной деятельности – «хочу», установка тематических рамок урока – «могу».

Учащиеся самостоятельно фиксируют возникшее у них затруднение при изучении нового материала на этапе урока «Актуализация знаний и фиксация затруднений в деятельности», когда они видят задание, «не решаемое» с использованием уже имеющихся навыков. И это затруднение буквально для каждого, даже самого слабого ученика, становится очевидным. У ребенка появляется необходимость в конкретных знаниях, умениях, способностях, которых ему недостает для решения поставленной исходной задачи и задач такого класса или типа вообще. Практически у каждого учащегося есть возможность построить самостоятельно проект выхода из проблемной ситуации, выдвинуть гипотезу, свой план дальнейших действий, вследствие чего выводится единый правильный вариант или алгоритм для дальнейшей работы. Этим процессом руководит в любом случае учитель: на первых порах с помощью подводящего диалога, а затем и с помощью исследовательских методов. В завершение уточняется общий характер нового знания и фиксируется преодоление ранее возникшего затруднения

Поскольку свод правил выведен, демонстрируется решение того задания, где возникло затруднение, и ребенок как бы пропускает через себя всю последовательность выполнения с осознанием следующего: «Несколько минут назад не получалось, а вот мы смогли открыть, вывести алгоритм, который действительно работает и может быть полезен в будущем!!!». Новый, только что изученный материал, обязательно проговаривается в устной речи учащимися, при

неправильном проговаривании или неверном восприятии учитель имеет возможность тут же внести свою корректировку и поправку. Это позволяет учащимся грамотно применять новые для них математические термины, математическую символику сейчас и на последующих уроках. Благодаря демонстрационному материалу, подготовленному учителем для учащихся на доске или на индивидуальных карточках, перед глазами детей постоянно находится пусть уже изученный материал, но все-таки вспомогательный и очевидный. Ребенок осознает и видит, каким материалом мы пользуемся при изучении и открытии нового.

При проведении этапа «Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону» используется индивидуальная форма работы: учащиеся самостоятельно выполняют задания нового типа, осуществляют их самопроверку. После выполнения самостоятельной работы на уроке открытия нового знания, проверяя свою работу по заранее составленным учителем эталонам, каждый учащийся имеет возможность увидеть свои ошибки, а, самое главное, установить их причину, над которой необходимо работать в дальнейшем, определить для себя способы действий, которые ему предстоит проработать.

Оценивая собственную работу на этапе рефлексии, учащийся, во-первых, осмысливает еще раз тему нового материала, и, во-вторых, повторно сам замечает пробелы и недостатки своей собственной работы, которые могут быть скорректированы в будущем. Итак, перечислив, на наш взгляд, основные позитивные характеристики урока, разработанные в технологии деятельностного метода (ТДМ), нельзя не сказать, что на пути разработок и проведения таких уроков, как экспериментирующий учитель, я столкнулась и с *рядом трудностей,* некоторые из которых хотелось бы сегодня озвучить.

Первая трудность состоит в том, что пока у меня не получается проводить в слабых классах абсолютно все уроки в ТДМ. Учащимся здесь сложно определить, чего же все-таки им не хватает для выполнения данного задания, далеко не все из ребят способны выдвинуть собственную гипотезу и уж тем более составить алгоритм. Основная масса детей в таких классах предпочитает отмалчиваться и ждать, когда кто-нибудь из одноклассников «спасет» ситуацию. При подготовке конспекта приходится учитывать особенности класса. Чаще всего возникают подобные трудности при работе с учащимися, пришедшими обучаться в нашу школу № 1353 из других школ. Ребята разные, приучены к разному, иногда с трудом, но все же удается их «расшевелить» и «подтолкнуть» к самостоятельному проекту, выходу из затруднений.

Вторая трудность для меня на сегодняшний день заключается в том, что большое количество времени тратится на уроке на выслушивание так называемых «гипотез» учащихся: с одной стороны, бывает так, что высказаться хочет каждый, обоснование мнения каждого, объяснение того, почему оно оказывается, например, неверным тоже занимает время. Как учитель, я предполагаю, каких «гипотез» можно ожидать от каждого ученика, но я должна выслушать и обсудить мнение каждого. С другой стороны, если мне не хватает времени про-

вести какой-либо этап урока, то целостность учебного процесса на уроке нарушается, теряется идея проведения урока в ТДМ.

Третья трудность заключается в том, что некоторые ребята, так сказать «избалованные» эталонами и демонстрационными материалами, настолько привыкают постоянно иметь перед глазами определенное правило, алгоритм, что не всегда могут справляться без них на уроках контроля. С одной стороны, я прошу, чтобы ребенок выучил определенное правило, алгоритм, свойства, а с другой стороны, ребенок чувствует некое послабление для себя: зачем я что-то буду заучивать, если и так будет вся теория вывешена на доске. Эталоны на уроках рефлексии будут передо мной, зачем я буду перегружать себя еще и запоминанием? Очень важно объяснить учащемуся, что не всегда есть возможность пользоваться справочной литературой, необходимо рассчитывать на собственную память и приобретенные знания.

Но, несмотря на появляющиеся трудности, важным результатом своей экспериментальной деятельности считаю изменение собственной педагогической позиции. Начиная работать в ТДМ, я и не заметила, как сама становлюсь ученицей на уроке «открытия нового знания». Все-таки ТДМ позволяет мне быть «творцом собственного образовательного пространства». Самое главное – не стоит бояться пробовать и экспериментировать: ведь только практическое применение на уроках предлагаемой технологии покажет всю эффективность и плодотворность нашей работы!

Е.Я.Снопко

ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Наступившее III тысячелетие называют тысячелетием ноосферы. Ноосфера – это сфера взаимодействия общества и природы, в границах которой разумная человеческая деятельность становится определяющим фактором развития. Новое качество жизни ноосферного человека заключается в духовности, главным показателем которой является ответственность за сохранение жизни на Земле. Духовно развитый человек испытывает потребность делания добра, самопожертвования ради семьи, защиты отечества, взаимопомощи. Главным приоритетом деятельности воспитателей и родителей становится содействие обогащению развития и саморазвития самосознания ребенка и удовлетворению его потребности в самоутверждении.

В современной мировой педагогической практике в течение нескольких десятилетий развиваются интегрированный и инклюзивный подходы, при которых дети с ограниченными возможностями здоровья включаются в общеобразовательные классы школ и группы детских садов вместе с обычными сверстниками.

Со времени принятия ООН Деклараций «О правах умственно отсталых лиц» (1971), «О правах инвалидов» (1975) прошло более сорока лет, за это время мировое сообщество пересмотрело свое отношение к детям с нарушениями физического и умственного развития. Изменился правовой статус этих детей,

изменилась философия, цели, задачи и содержание специального образования, поменялась даже терминология. Теперь мы говорим о детях с особыми образовательными потребностями, детях с ограниченными возможностями здоровья.

Интеграция (integratio – восстановление, восполнение, от integer – целый) – сторона процесса развития, связанная с объединением в *целое* ранее разнородных частей и элементов. Под интеграцией в педагогическом процессе исследователи обычно понимают одну из сторон процесса развития, связанную с объединением в целое ранее разрозненных частей. Сущность процесса интеграции – качественные преобразования внутри каждого элемента, входящего в систему.

Одним из первых обосновал идею интегрированного обучения Л.С.Выготский, он считал, что задачами воспитания ребенка с нарушением развития являются его интеграция в жизнь и осуществление компенсации его недостатка каким-либо другим путем.

Инклюзия (inclusion – включение) – процесс, при котором что-либо включается, то есть вовлекается, охватывается, или входит в состав как часть целого. Процесс увеличения степени участия всех граждан в социуме, и в первую очередь, имеющих трудности в физическом развитии.

Инклюзивный подход позволяет предоставлять образовательные услуги для любых категорий воспитанников, он часто является единственным способом получения образования для детей с нарушениями в развитии. Понятие «инклюзивное образование» сформировалось из убеждения в том, что образование является основным правом человека, и что оно создает основу для более справедливого общества. Все учащиеся имеют право на образование, независимо от их индивидуальных качеств и проблем.

Как известно, выделяются *восемь принципов инклюзивного образования:*

1. Ценность человека не зависит от его способностей и достижений.
2. Каждый человек способен чувствовать и думать.
3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным.
4. Все люди нуждаются друг в друге.
5. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений.
6. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников.
7. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, чего не могут.
8. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

В процессе исторического развития образовательная система детей с ограниченными возможностями здоровья прошла путь от изоляции до инклюзии.

В настоящее время в США действует программа Inclusion. Инклюзия определяется как «принятие каждого ребенка и гибкость в подходах к обучению». Такая образовательная модель подразумевает, что ребенок, имеющий инвалидность, может обучаться с нормальными детьми. Это касается детей с

нарушением не только физического, но и умственного развития. Образование, основанное на модели Inclusion, является приоритетным в США, однако, здесь существуют и специальные школы, но ребенка туда помещают лишь в крайних случаях.

В Германии есть специальные детские сады для детей-инвалидов, где их готовят к посещению общих детских садов. Мюнхенский детский центр имени М.Монтессори – учреждение, работающее в Германии с детьми дошкольного и школьного возраста с отклонениями в развитии и поведении и их здоровыми сверстниками.

Образование детей-инвалидов в Японии называлось специальным образованием, но с 2007 г. стал употребляться термин специализированное образование. Все специальные школы, школы для слепых и глухонемых детей стали называться школами для детей со специализированными нуждами. Дети с тяжелыми нарушениями обучаются в школах для детей со специализированными нуждами, а дети со сравнительно легкими нарушениями учатся в специализированных классах общих начальных и средних школ.

Таким образом, можно сказать, что инклюзивное образование расширяет личностные возможности всех детей, помогает формировать такие качества, как гуманность, толерантность, готовность к помощи. Инклюзивное образование является принципиально новой системой, где ученики и педагоги работают над общей целью – доступным и качественным образованием для всех без исключения детей.

И.С.Усенко

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЭМПАТИИ У ПОДРОСТКОВ

Развитие врожденного эмпатийного потенциала в подростковом периоде социализации личности определяется совокупностью факторов, в частности: развитостью эмпатийного взаимоотношения между членами семьи, интенсивностью коммуникативных связей ребенка, широтой круга его общения и др. Подростковый возраст является критическим в становлении личности. Подросток находится как бы в промежуточном, пограничном положении между различными социальными и возрастными группами, что накладывает определенный отпечаток на психику человека и может выражаться в повышенной тревожности, неконтактности в общении, агрессивности, эгоцентричности, а также проявляться в реакциях эмансипации, компенсации, группирования со сверстниками.

Нравственные нормы, усвоенные на более ранних этапах возрастного развития, начинают проявляться в поступках и суждениях. Высокоэмпатийные дети свои неудачи в межличностном взаимодействии склонны объяснять внутренними причинами, в то время как дети с низкими показателями эмпатии дают им экстернальную оценку. Обращает на себя внимание противоречивость и неустойчивость эмпатии в подростковом возрасте, и в то же время отмечается

наибольшая сензитивность отрочества к развитию эмпатии. Усиление проявлений эмпатии усугубляется тем, что в отношениях с миром у подростка преобладает категория возможного, а не действительного (Ж.Пиаже). Усложнение внутреннего мира и открытие новых «измерений» в осознании бытия в целом способствуют активизации воображения, синтезу различных пластов духовной жизни. В дальнейшем динамика эмпатии зависит от совокупности факторов, влияющих на формирование личности в целом, и определяющую роль в этом процессе играет социокультурная ситуация. Главное содержание подросткового возраста составляет переход от детства к взрослости.

Мы полагаем, что *профессиональная установка педагога на эмпатийный способ взаимодействия,* совместно с принципами диалогизации, проблематизации, персонализации, индивидуализации образуют систему педагогического взаимодействия, тем самым, выделяя эмпатийный способ взаимодействия как один из принципов данной системы. Основными механизмами профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия являются: эмоциональное заражение, идентификация, понимание, рефлексия, децентрация. Поведенческий компонент – высший уровень профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия, который объединяет когнитивный и эмоциональный компоненты, способствует реализации принципов педагогического взаимодействия, создает условия для максимального самораскрытия и самопроявления взаимодействующих сторон.

Рассмотрение профессиональной установки как личностного образования педагога позволяет говорить о педагогической установке как виде профессиональной установки, которая представляет собой личностное образование, проявляется в условиях реальной жизнедеятельности, связана с прошлым опытом субъекта деятельности; она, закрепляясь и фиксируясь в педагогической деятельности, становится профессионально важным качеством личности, способствующим изменению способа взаимодействия педагога с учащимися.

Уровень проявления профессиональной установки педагога на *эмпатийный способ взаимодействия* обусловливает существование *пяти типов педагогического взаимодействия:* активно-положительная профессиональная установка на эмпатийный способ взаимодействия (направлена на установление доверительных отношений); функциональная профессиональная установка на эмпатийный способ взаимодействия (ориентирована на избирательность взаимоотношений); нейтрально-безразличная профессиональная установка на эмпатийный способ взаимодействия (направлена на установление официальных отношений); ситуативная профессиональная установка на эмпатийный способ взаимодействия (ориентирована на изменчивость отношений); скрытно-отрицательная профессиональная установка на эмпатийный способ взаимодействия (ориентирована на формальные отношения).

Механизмами эмпатийного способа взаимодействия учителя на уроке являются: похвала, подбадривание, принятие идей со стороны учащихся и создание условий для сотрудничества учащихся между собой. Эти механизмы способствуют формированию доверительных отношений, появлению элемен-

тов сотрудничества, создают условия для свободного высказывания собственных мыслей и идей учащимся, а также приводят к изменению качества потенциально продуктивной паузы на уроке.

На наш взгляд, развитие эмпатийного способа взаимодействия до уровня профессиональной установки приводит к продуктивному педагогическому взаимодействию. Такую профессиональную установку, изменяющую способ взаимодействия, мы обозначаем как «профессиональная установка педагога на эмпатийный способ взаимодействия» и выделяем данный способ взаимодействия как один из принципов педагогического взаимодействия. Профессиональная установка педагога на эмпатийный способ взаимодействия объединяет *трехкомпонентную структуру* педагогического взаимодействия и эмпатии как профессионально важного личностного качества педагога в единое целое и состоит *из эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов.*

Влияние уровней развития компонентов эмпатии на профессиональную установку педагога на восприятие учащихся различно при разных ее типах. Уровни развития компонентов эмпатии являются действующими факторами результативности профессиональной установки на восприятие учащихся, а она, в свою очередь, определяет использование эмпатии как способа взаимодействия.

И.В.Федорова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОФИЛЬМОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ

В настоящее время школа переживает период реформ. Одним из важнейших направлений модернизации школьного образования является введение профильного обучения. Инесса Львовна Бим определила концептуальные основы профильного обучения иностранным языкам. По мнению И.Л.Бим, профильное обучение иностранному языку – это углубленное изучение иностранного языка, ориентация на дальнейшее продолжение образования в выбранном направлении с целью овладения соответствующей профессиональной деятельностью (учитель/преподаватель иностранного языка, лингвист, переводчик) (Бим И. Л., 2007).

В профильной школе обучение иностранному языку должно способствовать развитию иноязычной коммуникативной компетенции, обеспечивающей использование иностранного языка в ситуациях официального и неофициального общения в учебной, социально-бытовой, культурной, административной, профессиональной сферах коммуникативного взаимодействия. Овладеть коммуникативной компетенцией на английском языке, не находясь в стране изучаемого языка, дело весьма трудное. Поэтому важной задачей учителя является создание реальных и воображаемых ситуаций общения на уроках английского языка на основе использования различных методов и приемов работы. Я полагаю, что *применение видеофильмов на уроках помогает решить следующие задачи:*

1) восполнить отсутствие естественной иноязычной среды;

2) реализовать дидактический принцип наглядности;

3) осуществлять обучение с учетом индивидуальных особенностей каждого ученика;

4) выполнять многие интерактивные задания со всеми учениками одновременно, включая задания на говорение.

Одним из основных критериев отбора видеофрагментов является информативность. Обратившись к книге Е.И.Пассова «Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению», можно найти этому подтверждение. Ученый считает: «Чем текст интереснее для учащихся, чем он более значим для них, тем больше для них информации содержит, и тем больший отклик он найдет в их душе» (Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М. : Просвещение, 1991).

Важным критерием является ясность картинки и звука. Еще одним критерием является ясность речи и акцента. Ясность речи, нормы речи и акцента – являются факторами, которые определяют, насколько труден будет видеофрагмент для понимания учащимися. Важно выбирать видеоматериалы, которые представляют интерес для учащихся (Верисокин Ю. И., 2003).

Опыт работы показывает, что большим успехом пользуются фильмы, в основе которых заложены человеческие отношения или универсальные проблемы или темы. Видеоматериалы на уроке английского языка должны соответствовать теме урока для лучшего усвоения учащимися учебного материала по темам, предусмотренным программой. Для качественного использования видеоматериала нужно позаботиться о самой подаче материала, об удобном для учащихся методе показа видеороликов.

При работе с любым видеофильмом принято выделять три основных этапа: до просмотра (pre-viewing), во время просмотра (while viewing), после просмотра (post) after-viewing). Мы считаем, что эти три этапа можно соотнести со следующими этапами: дотекстовой этап, текстовой этап, послетекстовой этап.

Цели дотекстового этапа:

1) мотивировать учащихся, настроить их на выполнение задания, сделав активными участниками процесса обучения;

2) снять возможные трудности восприятия текста и подготовить к успешному выполнению задания.

Типы заданий, которые я применяю на данном этапе, направлены на различные варианты предвосхищения содержания текста, основанные на обобщении ранее полученных знаний по этой теме, особенностях заголовка, списке новых слов с переводом или дефинициями, предъявляемом до просмотра видеосюжета.

Из опыта своей работы я знаю, что высказав предположения, ученики будут ждать их подтверждения или опровержения, и, следовательно, внимательно воспринимать видеотекст. А употребление конкретной лексики в ходе предварительного обсуждения активизирует ее и обеспечивает распознавание со слуха в дальнейшем.

Цель текстового этапа – обеспечение дальнейшего развития языковой, речевой и социокультурной компетенций учащихся с учетом их реальных возможностей иноязычного общения.

На данном этапе работы я использую традиционные задания, направленные на:

1) поиск правильных ответов на вопросы (вопросы предлагаются до просмотра);

2) определение верных/ неверных утверждений;

3) соотнесение разрозненных предложений со смысловыми частями текста (план текста и заголовки каждой части предлагаются);

4) выстраивание частей текста в логической последовательности.

Цель послетекстового этапа – использование исходного текста в качестве основы и опоры для развития продуктивных умений в устной или письменной речи. Я применяю на данном этапе следующие задания для развития навыков говорения. Для монологической речи: задания на описание внешности и особенностей людей, предметов, мест; задания, на воспроизведение увиденного в форме рассказа, сообщения и т.д. Для диалогической речи: задания на воспроизведение текста при сохранении изображения без звука. Также на послетекстовом этапе на своих уроках я использую проектную работу, связанную с подготовкой самостоятельных видеосюжетов: проведение видеоэкскурсии по городу, рассказ о своей семье и т.д.; ролевые игры, в основу которых положен сюжет или ситуации видеофильма.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что введение видеофильмов в процесс обучения меняет характер традиционного урока, делает его более живым и интересным; способствует расширению общего кругозора учащихся, обогащению их языкового запаса и страноведческих знаний. Использование видеофильмов на уроках иностранного языка позволяет сделать вывод о том, что использование технических средств обучения на уроках иностранного языка дает возможность изложить материал наглядно, способствует повышению качества обучения и уменьшению утомляемости и делает учебный процесс овладения иностранным языком привлекательным для учащихся.

Т.М.Фурсикова

СОЦИАЛИЗАЦИЯ УЧАЩИХСЯ ЧЕРЕЗ ПРОФИЛЬНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ

Социализация личности – это процесс приобщения индивида к социуму, усвоения индивидом образцов поведения, психологических установок, социальных норм и ценностей, знаний, умений, навыков, позволяющих ему успешно функционировать в обществе.

Важную роль в этом процессе играет школа, перед которой стоит задача создать условия для «подготовки обучающихся к жизни в обществе, самостоятельному жизненному выбору», а также «развития интереса к познанию и творческих способностей обучающихся» (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»).

По данным социологического опроса, проведенного Минобрнауки РФ, уже к девятому классу примерно 70-75% школьников определяются с выбором области будущей профессиональной деятельности. Одним из направлений развития и модернизации современной школы является переход на профильное обучение.

В гимназии № 1527 г. Москвы профильному обучению уделяется большое внимание. Цель профильного обучения: создание в образовательном пространстве гимназии условий для социально-профессионального самоопределения школьников. Важную роль в этом процессе играет связь школы с вузами. Гимназия сотрудничает с вузами по двум направлениям: *лингвистическому* – Московский педагогический государственный университет (МПГУ); Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ – ВШЭ); Московский государственный лингвистический университет (МГЛУ); Гете-институт: Центральное бюро для зарубежных школ; и *социально-гуманитарному* – Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ – ВШЭ); Московский педагогический государственный университет (МПГУ) и др.

Обучающиеся нашей гимназии принимают активное участие в следующих *мероприятиях НИУ – ВШЭ*:

– олимпиада «Высшая проба»;

– гуманитарные школы (зима, весна, лето);

– интеллектуальные игры: «IQ», «Мудрая ворона», «Лабиринт», «Брейн-ринг»;

– лекторий для школьников: экономика, психология, социология, менеджмент, история, онлайн-лекции Школы юного востоковеда;

– дни открытых дверей в лабораториях, на кафедрах.

Сотрудничество с МПГУ выражается в участии гимназистов в таких мероприятиях как:

– дни открытых дверей;

– технологический блок «Введение в профессию»;

– профориентационные мероприятия в рамках городского проекта «Университетские субботы»;

– предметные олимпиады.

Особое место в сотрудничестве гимназии с вузами занимает Гете-институт. Работая *в рамках сотрудничества с Гете-институтом*, обучающиеся имеют возможность глубоко изучать немецкий язык, а также участвовать в разработке российско-германских проектов совместно с детьми партнерских школ Германии.

Активная работа ведется и *совместно с Первым Московским государственным медицинским университетом им. И.М.Сеченова* (МГМУ). В рамках сотрудничества в школе создан профильный медицинский класс, в 9-х классах – предпрофильная подготовка учащихся. В профильных классах специальные предметы ведут преподаватели МГМУ, занятия проводятся в специально обо-

рудованной научной лаборатории. Для углубления специальных знаний проводятся экскурсии на факультеты медицинского вуза.

Анализируя выбор направлений для продолжения образования учащимися нашей гимназии, мы получили данные, представленные в таблице 1.

Таблица 1. Данные о поступлении выпускников в гимназии в вузы

Направления	2012-2013 40 чел.	2013-2014 49 чел.	2014-2015 63 чел.	Всего: 152 чел.
Техническое	6 (15%)	8 (16%)	10 (16%)	24 (16%)
Гуманитарное	4 (10%)	12 (24%)	12 (19%)	28 (18%)
Экономическое	7 (18%)	10 (20%)	9 (14%)	26 (17%)
Лингвистическое	6 (15%)	6 (12%)	7 (11%)	19 (12%)
Управление, менеджмент, госслужба	7(18%)	3 (6%)	5 (8%)	15 (10%)
Творческие вузы	3 (7%)	3(6%)	4 (6%)	10 (7%)
Медицина	3 (7%)	3 (6%)	5 (8%)	11 (7%)
Вузы иностранных государств	3 (7%)	3 (6%)	4 (6%)	10 (7%)
Непоступившие	1	1	7	9

Анализируя эти данные, можно сделать выво о том, что обучающиеся гимназии отдают предпочтение гуманитарному направлению, а также экономическому и техническому.

ЧАСТЬ 2
ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ – ГЛАЗАМИ ДЕТЕЙ

2.1. ЭКОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ И ТВОРЧЕСКИЕ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ

Диана Былинская
Руководитель: М.А.Ходырева

ВОПРОСЫ ЭКОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Говоря о проблемах экологии в современном мире, следует выделить наиболее значительные: уничтожение растений и животных; сокращение полезных ископаемых; проблемы Мирового океана; загрязнение воздуха; загрязнение поверхностных и обезображивание природных ландшафтов.

Рассмотрим три наиболее загрязненных города: Линьфэнь (Китай), Дели (Индия), Дзержинск (Россия).

Китай занимал одну из ведущих позиций в течение длительного времени. Я не хотела бы жить в г. Линьфэнь, потому что он является центром угольной промышленности в стране, и вокруг города висит смог. Воздух насыщен множеством химических веществ. Люди выходят на улицу в масках и пьют только воду в бутылках. Другая вода не пригодна для питья.

Дели является одним из самых грязных городов в мире. Около половины населения живет в антисанитарных условиях. Например, в зимний период в бедных кварталах организуется сжигание отходов для отопления. По данным за 2001 г. в городе насчитывается около 10 млн человек. Выделяются выхлопные газы более чем 8 млн автомобилей, сточные воды без очистки сливаются прямо в реку вместе с вредными промышленными продуктами. Это далеко не полный перечень экологических нарушений.

В г. Дзержинске Нижегородской области и его окрестностях были закопаны около 300 тыс. тонн химических отходов. В 2003 г. Дзержинск попал в Книгу рекордов Гиннесса как самый грязный город планеты. Средняя продолжительности жизни жителей г. Дзержинска составляет 42 года (мужчины) и 47 лет (женщины).

Несколько печальных фактов:

– каждая пятая смерть происходит из-за загрязнения воздуха;
– 3,5 млн людей пьют грязную воду, а в Китае – 700 млн;
– каждые 8 секунд из-за грязной воды умирает ребенок;
– загрязнения над Китаем видны из космоса.

Я задавалась вопросом отношения людей к экологическим проблемам и опросила 30 человек из разных возрастных групп: от 10 до 40 лет. Вопрос был такой: «Волнуют ли Вас проблемы экологии?».

По результатам опроса 12 человек (или 40%) сказали, что они были обеспокоены состоянием экологии; 4 человека сказали, что они безразличны, а 14 человек волнуются, но не слишком.

Почему мы так равнодушны к окружающей среде? Давайте меняться!

А теперь несколько простых способов, чтобы помочь природе и не тратить особых усилий:

– мы не должны сжигать пластик и мусор;

– мы должны защитить животных и растения;

– люди должны больше ходить пешком или ездить на велосипедах, а не в автомобилях;

– мы должны в домашних условиях более эффективно использовать энергосберегающие лампочки и сократить потребление воды, потому что в некоторых местах живут люди без электричества и воды. Мы должны ценить то, что у нас есть.

Давайте вместе спасем нашу планету!

Антон Мартынов
Руководители: М.Т.Дмитриева, В.В.Мартынов

ЭНТОМОФАУНА ПОДМОСКОВНОГО ЛУГА

Цель работы и объект исследования: изучить видовой состав насекомых некошеного луга, расположенного на берегу реки Оки около деревни Сосновка Московской области.

Задачи:

1. Оценить разнообразие энтомофауны луга.
2. Определить видовую принадлежность обнаруженных насекомых.
3. Выяснить экологическую роль насекомых в луговом сообществе.
4. Выяснить, есть ли среди них вредители, которые могут нанести вред деревенским полям и огородам.

Методика исследования:

1. Простой осмотр растений с целью обнаружения насекомых.
2. Фотографирование обнаруженных насекомых.
3. Ловля «в лет», которая проводится сачком с марлевым мешком, закрепленным на палке длиной 100-110 см.

Теоретическая часть работы. Луг – это природное сообщество, расположенное вдоль рек, на окраинах лесов, в котором произрастают многолетние травянистые растения по ярусам и обитают мелкие животные, птицы, пре смыкающиеся и земноводные. Общее число видов насекомых, входящих в состав луговых биоценозов, может исчисляться несколькими сотнями. Причем, численность и соотношение видов насекомых изменяются в течение вегетационного сезона, а также от года к году.

Основные результаты исследования и выводы:

1. В ходе исследования были обнаружены насекомые как с полным, так и с неполным превращением. Определены виды насекомых, составляющих энто-

мофауну некошеного луга: мухи цветочные, Златоглазик (пестряк), Дневной павлиний глаз, Пестрокрыльница изменчивая, Белянка капустная, Лимонница обыкновенная, Глазок цветочный, Сенница луговая, Червонец огненный, Травянка луговая, стрекозы семейства Стрелки, а также разные виды кузнечиков, кобылок, ос, шмелей и муравьев.

2. Определена роль насекомых в луговом сообществе:

– насекомые – важное звено в цепях питания;

– насекомые – регуляторы численности растений и животных;

– насекомые – опылители (шмели, пчелы, мухи, бабочки), которые опыляют цветковые растения;

– насекомые играют почвообразующую роль (муравьи); уничтожая трупы и навоз, насекомые выполняют санитарную роль (жуки-навозники).

3. Определены насекомые-вредители полей и огородов, которые могут доставить человеку достаточно серьезную проблему при выращивании культурных растений. Изучены приемы подавления численности вредителей сельского хозяйства.

Среди обнаруженных насекомых наибольший вред человеку могут принести: Белянка капустная, Травянка луговая и Слепень златоглазик.

Петр Новиков
Руководитель: Л.Д.Иванова

ОСОБЕННОСТИ ПЧЕЛОВОДСТВА НА ТЕРРИТОРИИ ООПТ БАШКИРСКОГО УРАЛА, ПАСЕКИ АБХАЗИИ И ЭКОЛОГО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОГО ЦЕНТРА «ЦАРСКАЯ ПАСЕКА» МОСКВЫ

Цель проекта: изучение особенностей пчеловодства на Южном Урале, Северном Кавказе и в Центральной России (в Москве).

Актуальность проекта состоит в том, что он способствует воспитанию экологической культуры человека и сохранению пчеловодства.

Этим летом наш экологический кружок посетил Республику Башкортостан. Меня поразили нерастраченные природные богатства этой Республики, в частности башкирский бортевой мед, т.е. мед диких пчел.

Летом 2016 г. я также посетил экологическую тропу в Абхазии (Бзыбское ущелье). Там представлены различные виды бортей, очень хорошо организована дегустация меда.

На «Царской пасеке» в Измайлово представлена история пчеловодства от древнего бортничества до нашего времени. Пасека не коммерческая, основная цель работы – эколого-просветительская деятельность.

Выводы:

1. Для сохранения популяции бурзянской пчелы необходимо остановить бесконтрольный завоз в пределы ареала (биосферный резерват «Башкирский Урал») иных пород медоносных пчел.

2. Необходимо расширение заповедника «Шульган-Таш» для сохранения популяции пчел.

3. Бортевой мед обладает ценнейшими качествами, которые можно применять в лечении различных заболеваний, его необходимо применять более широко.

4. Многие экологические тропы, в том числе экотропа в Измайлово, представляют экспозиции по истории бортничества.

5. В силу территориального расположения качество меда не может сравниться с уникальными свойствами бурзянского меда, основная функция экотроп – просветительская.

Если сейчас не принять серьезные меры, то через 10-12 лет будет пройдена точка невозврата, гибридизация бурзянки приведет к ее исчезновению, а вместе с ней будет утрачен уникальный промысел – бортничество.

Национальный парк «Башкирия» запустил благотворительный проект «Заповедный мед Башкирии». Цель проекта – привлечь внимание к проблеме сохранения удивительной природы Башкирии и внести вклад в восстановление популяции бурзянской бортевой пчелы. Участникам акции предлагается взять шефство над конкретной бортью или колодой.

Анастасия Новикова
Руководитель: Ю.В.Одинцова

АВТОРСКИЙ САЙТ «ЭКОШАГ ПО СВЕТУ»

Цель работы: сделать сайт и рассказать учащимся о результатах экспедиции в Башкирию в доступной и интересной форме.

Задачи работы:

– обработать материалы экспедиции (фотографии, рисунки, дневники);
– создать авторский сайт и разместить на нем материалы экспедиции;
– составить рекомендации для начинающих путешественников;
– сформулировать выводы по исследованию;
– познакомить учащихся с материалами о водных ресурсах Башкирии;
– подготовить театрализованное выступление, посвященное эпосу «Урал-Батыр», олицетворяющему башкирские реки;
– провести конкурс рисунка «Реки Башкирии – экологические мифы».

В настоящее время путешествия по России становятся все более популярными. Мне бы хотелось, чтобы такие поездки способствовали развитию экологической культуры человека и были доступны широкому кругу людей.

В 2016 г. мне удалось поехать в экспедицию на Южный Урал вместе с объединением «Исследователь», работающем на базе нашей школы № 446 г. Москвы.

Меня поразила красота природы Башкирского края. Река Белая, река Нугуш, Нугушское водохранилище – чистые горные реки, подлинные сокровища нашей страны.

Чтобы рассказывать о своих путешествиях, я создала авторский сайт «Экошаг по свету». Сайт выполняется с помощью простого конструктора. По

желанию можно выбрать цвет фона, форму заголовков и шрифты, сделать различные страницы, разместить на сайте фотографии, что я и сделала.

На моем сайте размещены материалы и фотографии о водных ресурсах Башкирии, а так же советы для школьников, путешествующих по рекам Башкирии.

В целях продвижения сайта я вместе с одноклассниками подготовила театрализованное представление и интернет-конкурс рисунка.

По результатам проведенного мною опроса, после знакомства с сайтом одноклассники узнали для себя много нового, захотели отправиться в путешествие, заинтересовались возможностью создать свой сайт, сделали рисунки на конкурс.

Надеюсь, что мой опыт будет полезен широкому кругу учащихся.

Сергей Рабинович
Руководитель: Л.Н.Пасканная

МАМА, ПАПА, Я – ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ СЕМЬЯ

Вместе со своей семьей я много путешествую. Мне не нравится, когда я вижу в лесу свалку. Люди не задумываются о том, где выбрасывают мусор. А дети в семье не знают, как беречь природу. Чтобы решить эту проблему в своем проекте мы решили сделать книгу, в которой будет рассказано о том, как беречь природу.

Чтобы сделать книгу надо решить следующие *задачи*:

– найти и подобрать материал;
– изучить материалы;
– сформировать содержание будущей книги;
– создать и оформить макет книги по страницам;
– представить результаты проекта.

Материалами книги послужили фотографии семейных путешествий, тексты из разных источников и то, что я узнал от родителей и своей учительницы в школе, а также результаты участия в экологических акциях.

Например, в школе нам рассказывали, об экономии ресурсов, и мы ходили по экологической тропе в Измайловском парке. Когда я участвовал в акции «Раздельный сбор», то узнал, как правильно утилизировать мусор. Необходимо его сортировать и сдавать на переработку. Об этом я рассказал в книге.

Чтобы создать книгу, я с родителями делал каждую страницу в программе PowerPoint, добавляя картинки и тексты. Книга «Мама, папа, я – экологическая семья» содержит два раздела: «На природе» и «В городе».

Раздел «На природе» состоит из страничек:

– Чистый лагерь.
– Как помочь птицам.
– Гуляем в лесу.
– Костер.
– Поделки.

– Исследование природы.

Раздел «В городе» состоит из страничек:

– Как утилизировать мусор.
– Умные покупки.
– Экономия ресурсов.
– Городской транспорт.
– Экологические игры.
– Городской парк.

В итоге работы над проектом у меня получилась книга, которая поможет детям и их родителям беречь природу. В будущем я планирую добавить еще больше страниц в книгу и рассмотреть новые темы по экологии.

Виктор Тимофеев, Александра Тимофеева, Елизавета Тимофеева
Руководитель: В.А.Тимофеева

РАСТЕНИЕ И ВОДА

Вода необходима для жизни любого растения. Она составляет 70-95% сырой массы тела растения. У растений все процессы жизнедеятельности происходят только при достаточном количестве воды. С водой в растение поступают минеральные соли из почвы. Она обеспечивает непрерывный ток питательных веществ по проводящей системе. Без воды не могут прорастать семена, не будет в зеленых листьях фотосинтеза. Вода в виде растворов, наполняющих клетки и ткани растения, обеспечивает ему упругость, сохранение определенной формы.

Поглощает воду растение главным образом корнями из почвы. Поглощение воды из почвы и потеря ее при испарении создают постоянный водный обмен у растения. Он складывается из трех этапов: 1) поглощения воды корнями, 2) передвижения ее по сосудам, 3) испарения воды листьями.

Гипотеза исследовательского проекта: количество и сезонное распределение осадков существенно различаются в различных географических зонах планеты, от влажных тропических лесов до жарких пустынь. У растений должны быть специальные приспособления для жизни в разных условиях обеспечения водой.

Задачи проекта:

– изучить, как растения разных мест обитания решают проблему обеспечения водой;

– исследовать регуляцию водного обмена у культурных растений и способы приспособления растений к недостатку воды;

– подобрать материал для экологической коллекции и демонстрации способов приспособления растений к недостатку воды.

По отношению к воде растения делятся на *три группы:* гигрофиты, мезофиты и ксерофиты.

Гигрофиты приурочены к местам избыточного увлажнения и не имеют приспособлений к устранению вредного влияния засухи. Ее в этих местах и не

бывает. Здесь другие трудности – недостаток кислорода для дыхания корней. Нас заинтересовали древесно-кустарниковые растительные сообщества, развивающиеся на периодически затопляемых участках морских побережий и устьев рек – мангровые. Распространены мангры преимущественно во влажных тропиках – на побережьях Восточной Африки, Южной Азии, Австралии и Океании. Мангры выпускают множество дыхательных корней – пневматофор (специальные корнеподобные образования, которые торчат вверх из почвы, подобно соломинкам для дыхания), покрытых чечевичками. Эти дыхательные корни достигают высоты до 30 см, хотя у некоторых видов они бывают длиной более 3 м. У мангров плавучие семена, приспособленные к выживанию в воде (Плешаков А. А., Сонин Н. И. Природоведение: учеб. 5 кл. М. : Дрофа. 2011).

Ксерофиты – растения засушливых местообитаний, распространенные в полупустынях и степях. Они имеют разные приспособления к недостатку воды. Суккуленты, к которым относятся кактусы, запасают воду в мясистых стеблях и очень экономно ее расходуют. Листья редуцированы в колючки. Тонколистные ксерофиты (верблюжья колючка, степная люцерна, дикий арбуз) имеют развитые приспособления для добывания воды. У них мощная, уходящая на большую глубину корневая система, поэтому они могут позволить себе высокую интенсивность транспирации для охлаждения листьев. Жестколистные ксерофиты (ковыль, типчак, перекати-поле и др.) имеют жесткие, узкие листья с пониженным содержанием воды. В условиях острой недостаточности воды они скручивают листья, чтобы не погибнуть от иссушения (Там же).

Мезофиты – растения умеренно-влажных местообитаний. К мезофитам принадлежат сельскохозяйственные растения и декоративные культуры. Нами проводилось исследование водного обмена комнатного растения – гибискуса китайского.

Методы исследования:

– определение интенсивности транспирации по учету потери воды за короткие промежутки времени и учету времени порозовения хлоркобальтовой бумажки;

– подсчет количества устьиц в поле зрения микроскопа;

– определение водоудерживающей способности по учету потери воды увядающими листьями (Панфилова О. Ф. Практикум по физиологии растений. М. : РГАУ-МСХА, 2010. 110 с.).

Проведенное исследование показало, что верхние (молодые) и нижние (уже взрослые) листья гибискуса китайского отличаются по показателям водного обмена. На молодых листьях больше устьиц, у них более интенсивная транспирация и более низкая водоудерживающая способность, чем у взрослых листьев.

Заключение. Для жизни в экстремальных условиях переувлажнения или сухости пустынь у растений есть анатомо-морфологические приспособления. Подобранный материал можно использовать на уроке географии для характеристики растительности тропической и пустынной зон.

Культурные растения в ответ на недостаток воды снижают транспирацию за счет закрывания устьиц. Подобраны простые методы для демонстрации этого явления на уроке ботаники.

2.2. КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ И ТВОРЧЕСКИЕ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ

Ксения Борисевич
Руководитель: Л.И.Василевич

МИГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ НА ТЕРРИТОРИИ БЕЛАРУСИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Интерес к выбранной теме обусловлен тем, что история человечества неразрывно связана с миграцией населения, происходившей по разным причинам: военные конфликты, поиск нового места жительства или работы, учеба, стажировка, отдых или лечение. С принятием независимости Республики Беларусь миграция стала важной социально-экономической проблемой. Ярко выраженные как позитивные, так и негативные последствия этого процесса Беларусь стала ощущать в начале XXI в.

Целью работы является выявление факторов, особенностей и тенденций миграционных процессов в Беларуси в контексте национально-этнического и межконфессионального развития.

В представленной работе дан исторический обзор, раскрыты особенности миграционной политики на территории Беларуси в XIV – начале XX вв.

Появление в XIV – XVIII вв. на территории Беларуси этнических меньшинств (татар, евреев, цыган, шотландцев, армян, русских старообрядцев) было связано с их дискриминацией и преследованиями на родине (за исключением татар). Быстрый рост количества местечек, городов в XVI – XVIII вв. был результатом последующего развития товарно-денежных отношений, привлечения в них новых территорий.

В условиях внутренней и внешней миграции населения на территории Беларуси в XIX – начале XX в. отсутствовали надежные критерии определения этнической принадлежности, в разных источниках обнаруживается значительное колебание численности представителей различных этносов, особенно белорусов и поляков. Значительно увеличился приток русских на территорию Северо-Западного края Российской империи. Отмечается также факт *внешнего* миграционного движения *из* белорусских губерний в разные области России, в США и Канаду.

В ходе исследования были раскрыты процессы миграции в современном мире, ее основные потоки и тенденции. Поставщиками рабочей силы на мировом рынке в настоящее время являются Индия, Пакистан, Вьетнам, Алжир, Мексика, Ирландия, Турция, СНГ. Главные *особенности* современного мирового миграционного процесса заключается в следующем: 1. Глобальный характер миграции, которая охватила все континенты, весь мир. Небывалая мас-

штабность мировой миграции трудовых ресурсов. 2. Увеличение вооруженных конфликтов в мире, обострение межнациональных отношений, которые усилили поток мигрантов, особенно из Африки, Ближнего и Среднего Востока. 3. Демографический провал – международная миграция играет ведущую роль в демографическом росте развитых стран. 4. Глобализация мировых миграционных потоков. Определились страны с преобладанием иммиграции и страны с преобладанием эмиграции. 5. Увеличилась доля лиц с высоким уровнем образования, многие страны имеют специальные программы, чтобы человек оставался там как можно дольше – Франция, Канада, Швеция. 6. Ужесточение и регламентация миграционной политики против эмиграции. В то же время определяющая составляющая миграционной политики – иммиграция.

Миграционные процессы в Республике Беларусь на современном этапе совершаются под воздействием *ряда причин и факторов*: бедность населения, низкая оплата труда, высокий уровень безработицы, войны, конфликты, преследования на родине иммигрантов; потребности белорусской экономики в трудовых ресурсах и возможности трудоустройства; безопасность, благоприятные природно-климатические условия; информационные источники, позволяющие получить информацию о Беларуси; удобное географическое расположение Беларуси, развитость транспортного сообщения между странами, и другие причины и факторы.

Наиболее перспективной категорией миграционных потоков в Беларусь является международная внешняя трудовая миграция в рамках ЕАЭС. Особенно в средне- и долгосрочной перспективе. С учетом представленной классификации причинами трудовой миграции являются *факторы экономического плана* (трудовая миграция; уровень жизни местного населения; ситуация на рынке труда; зарплата, цены); *социально-культурного плана* (язык, социальные сети, образование, наука и наукоемкие сектора экономики) и *геополитического плана*.

В ходе анкетирования учащихся гимназии, чьи родители проживали ранее в других государствах, были получены *следующие результаты.* Преобладающими странами, из которых переехали респонденты являются Азербайджан, Россия (Восточный, Центральный регионы и Чеченская Республика), Казахстан. Целью миграции была в основном трудовая деятельность. Мигранты сохраняют свои традиции, а также приветствуют традиции белорусского народа. У большинства в Беларуси проживают родственники. В Беларуси им нравится «народ», «спокойствие», «чистота на улицах», «природа», «продукты», «ухоженные деревни» и др. О белорусах отзываются как об очень дружелюбных, гостеприимных, спокойных, открытых, толерантных, добрых и вежливых людях.

Таким образом, в ходе проведенного исследования с помощью исторического подхода *было выявлено:*

1. Географическое расселение этнических групп на территории Беларуси на протяжении нескольких столетий оказывало определенное влияние на экономику и культуру белорусов. В XIV-XVI вв. возросло значение буйных го-

родов Беларуси (Полоцк, Брест, Могилев, Гродно, Витебск и др.) как важных пунктов политических, социально-экономических и культурных связей белорусских земель. Миграция лишь за одно столетие (XIX – начало XX вв.) существенно преобразовала этническую структуру населения, проживавшего на территории Беларуси. В политическом аспекте *это был позитив*, так как усилился вес родственных по культуре и вере этносов. Расположение на границе двух христианских конфессий – православия и католичества, между Востоком и Западом, исторически предопределило формирование таких черт национального характера белорусов, как национальная и религиозная толерантность и гостеприимство.

2. К современным тенденциям *международной миграции* следует отнести: рост нелегальной миграции; рост вынужденной миграции; глобализацию мировых миграционных потоков; качественные изменения в потоке миграции; двойственный характер миграционной политики.

В плане *практической значимости* результаты исследования могут быть использованы для изучения вопросов профориентации, рынка труда, образовательных запросов выпускников школ с учетом экономических и политических интересов Беларуси, а также европейских стран в условиях вхождения в общеевропейское миграционное пространство.

Софья Горбань, Беата Бабич
Руководитель: М.А.Ходырева

АНГЛИЙСКИЙ КАК ЯЗЫК МИРОВОГО ОБЩЕНИЯ

Английский – язык мирового общения. Язык, который объединяет миллионы людей по всему свету. В современных школах английский язык является одним из предметов, которые входят в перечень обязательных для изучения. Почему английский язык считается международным? Сегодня мы предлагаем вам заглянуть в историю и найти ответ на этот вопрос.

Цель работы: определить место и значение английского языка в современном мире.

Задачи проекта:

– понять, почему мы изучаем английский в школе;
– объяснить, почему английский стал мировым языком;
– изучить и сравнить мнение наших студентов в ходе опроса;
– узнать историю формирования английского языка как мирового.

Английский становится первым мировым универсальным языком. Он является родным языком 500 млн людей в 12 странах мира. Это намного меньше, чем около 900 млн, говорящих на мандаринском наречии китайского языка.

Но еще 600 млн говорят на английском в качестве второго языка. И еще несколько сотен млн обладают определенными знаниями английского языка, который имеет официальный или полуофициальный статус примерно в 62 странах. Хотя людей, говорящих на различных диалектах китайского языка, может быть столько же, как и англоговорящих, английский, бесспорно, бо-

лее распространен географически, действительно более универсален, чем китайский. И его употребление растет удивительными темпами.

Сегодня в мире живут примерно 1,5 млрд людей, говорящих на английском языке. Английский, являясь наиболее преподаваемым языком, не заменяет других языков, а дополняет их.

Английский стал международным языком не так быстро, как кажется. Все началось в далеком XVII в., когда Англия перестала быть страной, которую завоевывают, и стала страной-завоевателем, весьма преуспев в этом деле. Английский флот был одним из самых сильных в мире. Все морские пути были подвластны англичанам. Большая часть суши – половина территории Северной Америки, множество стран Африки и Азии, Австралия, Индия – была под властью британской короны. Здесь сработало золотое правило – у кого золото, тот и правит, тот и выбирает, на каком языке говорить. Англия дала толчок к зарождению мировой экономики и развитию международных отношений в XVIII в., именно английский язык использовался для торговли.

Во второй половине XX в. Англия отошла на второй план, началась эпоха Америки. После Второй мировой войны большинство держав было озабочено восстановлением своих стран. В свою очередь, США пострадали меньше остальных и продолжили развиваться во всех направлениях: экономическом, дипломатическом, политическом и военном. Особенно активно страна развивала экономические отношения. Америка сделала правильный выбор, продолжив английскую традицию. Товары американских компаний заполонили все страны. Естественно, для осуществления экономической сделки нужен общий язык, и снова этим языком стал английский. Почему? Наверное, по той же причине, что и в XVII в. – кто сильнее, тот и прав. Влияние США со временем усиливалось. Но недостаточно только завоевать первенство, важно его сохранить. Если в XVIII в. для Англии ключевую роль сыграла торговля, то Америка заняла свою нишу в истории по другим причинам.

Английский – самый популярный иностранный язык в школах. Самые престижные вузы мира – англоязычные. В странах, где английский – второй государственный язык, студенты предпочитают учиться на английском. Знание английского дает возможность получить хорошее образование и построить успешную карьеру.

Английский стал языком молодежной культуры. Американские актеры, актрисы, музыканты были и остаются кумирами не одного поколения людей. Голливуд и сегодня – бесспорный лидер киноиндустрии. Культовые американские боевики и блокбастеры смотрят на английском языке во всем мире. Из Америки пришли джаз, блюз, рок-н-ролл и еще множество стилей музыки, которые популярны до сих пор.

Мы провели *опрос* среди учеников старшей школы, 9-11-х классов. В опросе участвовало 15 человек, мы задали им два интересующих нас вопроса.

Вопрос 1: «Считаете ли вы изучение английского важным?».

В итоге исследования, мы узнали:10 человек считают изучение английского языка важным; 3 человека считают неважным; 2 человека затруднились ответить.

Вопрос 2: «Почему вы изучаете английский?».

В результате мы выяснили: 9 людям английский нужен для будущей карьеры; 4 человека изучают его для общего развития; 2 людям он понадобится для путешествий; 1 человека заставляют родители.

На основе изученной нами информации мы можем сказать, что изучение английского языка является очень важной частью современного мира и нашей жизни. Все, что нас окружает в какой-либо мере связано с английским. Изучение английского не только расширяет наш выбор профессии, но и развивает нас как личностей. Благодаря нашему исследованию мы можем отметить, что студенты нашей школы находят изучение английского очень важным для их будущей карьеры.

Людмила Ильина, Антонина Егорова
Руководители: Е.А.Полякова, А.В.Кузнецова

ВЛИЯНИЕ МИФОВ И ЛЕГЕНД НА ПОВЫШЕНИЕ ПОПУЛЯРНОСТИ ТУРИСТИЧЕСКИХ ОБЪЕКТОВ

Ежегодно огромное количество туристов, как птицы, срываются с насиженных мест и устремляются в дальние края к неизведанному. Разные люди преследуют при этом разные цели. Одни предпочитают «огородный отдых» – лежать и загорать на солнышке пока не созреют и не освободят свои головы от накопившегося за год негатива. А другие предпочитают и отдыхать, и познавать все новое и неизведанное, получать информацию об истории, жизни, культуре и архитектуре, природе, обычаях в жизни других людей в разных странах и областях. Мы относимся именно ко второй категории людей, и нас окружает множество единомышленников.

Многие исторические памятники имеют не только интересную архитектуру и привязку к определенным событиям и датам, но и несут ореол таинственности. Они окутаны завесами тайн, мифов и легенд.

Много путешествуя, слушая различных экскурсоводов и анализируя свои впечатления, начинаешь задаваться вопросом, а все ли так воспринимают полученную информацию или она не оказывает особого влияния на повышение интереса к историческим объектам. Ведь замок, о котором рассказано в легенде, потенциально должен привлекать больше внимания и интереса. Ты идешь и ощущаешь на себе, чей-то таинственный взгляд, или ожидаешь увидеть промелькнувшее приведение. Возможно это и не так, вот и была поставлена *цель:* исследовать, оказывают ли влияние мифы и легенды на повышение популярности туристических объектов.

Для достижения цели и подтверждения актуальности данного исследования были намечены следующие *задачи*:

– описание, представление нескольких туристических объектов с разных точек зрения: историко-архитектурной и литературной (мифы и легенды);

– проведение социологического опроса, изучающего отношение окружающих к информации о культурном объекте;

– анализ полученной информации и получение выводов готовых подтвердить или опровергнуть мои предположения.

Из всего разнообразия увиденных объектов хотелось бы остановиться на замках, соборах и других достопримечательностях, находящихся в городах Германии, которая является одной из многих насыщенных туристическими объектами стран западной Европы. Германия расположена в центральной части Европы. Ее территория простирается от Северного и Балтийского морей на севере страны, до горных массивов в южной ее части. Громады Альп нависают своими утесами над Баварскими городами. Вот в этой сказочной стране и расположены объекты нашего исследования.

В ходе работы над проектом были изучены объекты, увиденные нами или те, которые хотелось бы увидеть. Было рассмотрено восемь объектов исторического наследия Германии. И это малая часть того, что можно было бы проанализировать. Во всех случаях гораздо увлекательнее было изучать объект в литературном аспекте.

Среди этих объектов: замок Нойшванштайн, утес Лореляй, церковь Святой Марии в Мюнхене (Фрауэнкирхе), Ахенский собор, церковь Святой Марии в Любеке, Кельнский собор, Гогенцоллернский замок, Марксбургский замок.

Эти объекты различны по своему статусу, назначению, но у них есть общая черта, которая их объединяет. Это наличие в их истории элементов мифов или легенд.

В ходе работы над проектом, для подтверждения предположений был проведен *опрос* учащихся 8-11-х классов нашей школы № 27 г. Балашихи. В анкете было представлено несколько объектов с описанием их характеристик и было предложено определить приоритеты, что хотелось бы рассмотреть, по возможности, в первую очередь. Одним из нюансов опроса было то, что некоторые из объектов были представлены дважды: одно описание этих объектов было традиционным, а другое сочетало в себе элементы мифов и легенд.

После анализа полученных результатов опроса стало абсолютно очевидно, что объекты, описание которых содержало элементы легенды, привлекли гораздо больший интерес. И это несмотря на то, что объекты описания были одни и те же.

Изучив все собранные материалы и исследовав результаты опроса, можно смело утверждать, что поставленные вопросы нашли ответы. Мы доказали, что мифы и легенды используемые в описании туристических объектов, существенно влияют на повышение популярности их среди туристов. Потенциально эти объекты привлекли гораздо больший интерес.

Таким образом, наше предположение подтверждено, цель работы достигнута.

Татьяна Новоселова
Руководитель: Т.В.Шулакова

ГДЕ ЖЕ ТЫ, СЧАСТЬЕ?

Однажды я прочитала сказку, и она запала мне в душу. В давние времена в семье рыбака росла дочка Дарьюшка – трудолюбивая, добрая, любознательная. За эти качества все пророчили ей счастье. И так часто девочка слышала это слово, что ей захотелось узнать, что же это такое и где оно? А вот только ответ бабушки сделал ее счастливой...

Но это было давно, а что такое счастье сейчас? Я поговорила на эту тему в своей семье. Только у мамы и папы понятие о счастье совпадало, а у меня с братом во многом отличалось. Возник вопрос: «Где же ты, счастье?». Думаю, этот вопрос волнует многих людей, в том числе меня и моих сверстников, ведь наш возраст – это возраст становления личности. Поэтому тема о счастье актуальна всегда. Другой вопрос, что приносит нам счастье, и все ли мы умеем быть счастливыми?

Поставила себе *цель*: разобраться в том, что такое счастье в понимании людей разного возраста и разработать «рецепт», как стать счастливым. Я выдвинула *гипотезу*, что понимание счастья зависит от возраста.

Для достижения своей цели я изучила литературу и научные статьи, провела анкетирование людей разного возраста, проанализировала результаты и предложила свой «рецепт» счастья.

Согласно словарям С.И.Ожегова, В.И.Даля и этимологическому словарю, значений слова «счастье» великое множество: чувство полного удовлетворения, успех, удача, доля, судьба и т.д. Тем сложнее найти «рецепт» счастья.

С научной точки зрения в организме человека существуют 4 гормона счастья – это дофамин, эндорфин, окситоцин и серотонин. Каждый из этих гормонов можно повысить и стать чуточку счастливее. Например, под влиянием дофамина человек решается на новые подвиги и свершения. Надо просто стать гурманом, научиться есть, не торопясь, маленькими кусочками. Окситоцин – гормон нежности, связывает нас с родными и близкими, чтобы включить его, необходимо проводить время с семьей. Серотонин – чистая радость. Обращайте внимание на все, что вас окружает, ведь радость в мелочах. Эндорфин – помогает справляться с болью и напряжением. Он вырабатывается при физической нагрузке. Занимайтесь спортом!

В прочитанных мною произведениях авторы готовят своих читателей к счастливой жизни, к умению ощутить и почувствовать счастье.

Произведение Элеоноры Портер «Поллианна» мы читали и обсуждали всей семьей. Девочка Поллианна сама ищет средство от всех своих невзгод, чтобы стать счастливой. Средство это – «игра в радость». А счастье – служение людям. Ради этого стоит жить и радоваться каждому новому дню.

Так же считает Оскар Уайльд в рассказе «Счастливый принц». Делать добро для людей, делать счастливыми других – это большое счастье. А ведь

счастье невозможно без доброты и милосердия, но этому нужно учиться даже ценою собственных ошибок.

Об этом напомнил рассказ Н.Д.Телешова «Белая цапля». «Мало – не делать зла, нужно делать добро. И только тогда ты будешь счастлива и покойна. Настоящее счастье только и есть в милосердии, а если мы будем жестоки, то и нам самим изменит наше счастье» – такими словами отца к своей дочери заканчивается произведение.

По-другому выглядит счастье для мальчика-сироты Реми в произведении Г.Мало «Без семьи». Даже мелочи делают Реми счастливым. Семья в представлении Реми – это не только любовь и забота родителей, она – «единственно надежная опора, защита от превратностей суровой, несправедливой судьбы». *Величайшее счастье – иметь семью.*

Для подтверждения этой гипотезы провела *анкетирование* людей разного возраста: мои одноклассники (10-11 лет) – 35 человек; одноклассники брата (16-17 лет) – 34 человека; коллеги родителей (30-40 лет) – 34 человека.

Таким образом, проанализировав с многих сторон понятие «счастье», я пришла к *выводам*:

1. Гипотеза моя подтвердилась только частично, но я выяснила основное: вне зависимости от возраста семья – одно из главных условий для счастья.

2. Для каждого счастье свое, оно внутри человека и зависит только от него. Даже пословица гласит: «счастье в нас, а не вокруг да около».

3. Счастье – это эмоция. Синонимом к этому слову, практически 90% опрошенных назвали радость. Цвет счастья – все цвета радуги, пахнет счастье, в основном, полевыми цветами, а на ощупь оно мягкое и пушистое.

4. Согласно анкетированию, чтобы стать счастливым большинство людей проводят время в кругу семьи, с друзьями или занимаются любимым делом.

Работая над проектом, я подумала, а когда же я чувствую себя счастливой? Как советует Анна Рыкова в своей статье «Дневник удовольствий», *я составила свой «рецепт» счастья* и хочу им с вами поделиться. Нужно:

– слушать красивую музыку (можно по дороге в школу), она повышает гормон счастья;

– танцевать, это приносит желанные эмоции;

– делать добрые дела для близких и друзей;

– дарить улыбку людям и делать их счастливее;

– гулять на природе и наслаждаться пением птиц или легким падением снежинок на лицо;

– ценить и дорожить тем, что у тебя есть.

И это только малая часть моего «рецепта» счастья.

В заключение хочется вернуться к сказке, о которой я рассказала вначале. Как вы думаете, что ответила бабушка внучке? А ответила бабушка так: «На самом деле ты будешь счастлива, когда научишься делать других чуточку счастливее, отдавая при этом людям кусочек своей души». Девочка задумалась и поняла, что она счастлива.

Милана Ольховец
Руководитель: Л.Д.Иванова

РУКОПИСИ НЕ ГОРЯТ

Цель и задачи проекта: провести анализ произведения М.А.Булгакова «Мастер и Маргарита»; исследовать интерес учащихся к произведению; предложить рекомендации для школ, как мотивировать учащихся для изучения литературного наследия М.А.Булгакова.

Михаил Афанасьевич Булгаков родился 15 мая 1891 г. в Киеве в семье преподавателя Киевской духовной академии Афанасия Ивановича Булгакова. Мать, Варвара Михайловна, была дочерью протоирея Казанской соборной церкви. В 1909 г. М.А.Булгаков поступил на медицинский факультет Киевского университета. После окончания университета М.А.Булгаков, в связи с тем, что развязалась Первая мировая война, принял участие в военных действиях в качестве врача военно-полевого госпиталя. Война во многом изменила его судьбу, разрушив его планы и мечты. В 1916 г. М.А.Булгаков был отозван с фронта и работал врачом в земской больнице. Свою литературную деятельность М.А.Булгаков начал в 1919 г. во Владикавказе, где вышел сборник его рассказов и фельетонов.

Самым запоминающимся и уникальным произведением многие считают роман «Мастер и Маргарита». Работу над этим романом М.А.Булгаков начал в 1928 г. и писал его до конца своей жизни. После известия о запрете его пьесы «Кабала святош» писатель сжег черновик романа по аналогии с героем своего произведения. Есть мнение, что Мастер является прототипом самого автора романа. Название романа менялось так же на протяжении всей работы над ним. В первых редакциях роман назывался «Черный Маг», «Жонглер с копытом», «Копыто Инженера». Главной фигурой той версии был Воланд. Основная миссия Воланда в романе, по мнению автора, отражена в эпиграфе: «Я – часть той силы, что вечно хочет зла и вечно совершает благо».

Интересно заметить, многие думают, что пальцы на ногах демона срослись в копыта. А в то время по городу ходил слух, что пальцы на ногах Сталина срослись. Именно это и заставило М.А.Булгакова сократить описание Воланда. Писатель уничтожил больше половины романа и только по обрывкам фраз восстановил его. Именно это подтверждает высказывание Воланда: «Рукописи не горят».

Образы Мастера и Маргариты так же появилась не в первых вариантах. Существует мнение, что роман «Мастер и Маргарита» был написан писателем под впечатлением знаменитого произведения И.В.Гете «Фауст». В этой связи имена героев этих произведений созвучны: Фаланд (мистический герой немецкого эпоса) и Воланд. Кстати, эпиграфом к роману М.А.Булгакова является изречение Мефистофеля: «Я – часть той силы, что вечно хочет зла, и вечно совершает благо …».

В наше время роман пользуется бесспорной популярностью. Мнения о романе «Мастер и Маргарита» неоднозначны, но мы можем сказать, что его

творчество – это гордость России, культурное достояние. Если бы М.А.Булгаков сжег роман до конца, мир бы не познакомился с этим загадочным и великим произведением. Я исследовала мнения учащихся. Предложила им следующие вопросы: Понравился ли вам роман М.А.Булгакова «Мастер и Маргарита»? Считаете ли вы данное произведение одним из величайших произведений XX в.? Считаете ли вы, что нужно включить роман «Мастер и Маргарита» в культурное наследие страны? Я получила интересные результаты.

Творчество М.А.Булгакова вызывает широкий интерес среди читателей. Для многих М.А.Булгаков является одним из любимых писателей XX в. В 2007 г. был создан государственный мемориальный Музей М.А.Булгакова.

Для мотивации школьников к изучению творчества М.А.Булгакова предлагаются следующие рекомендации:

1. Посещение экскурсий в культурно-просветительском центре «Булгаковский Дом», и в Музее Михаила Афанасьевича Булгакова.
2. Посещение театра им. М.А.Булгакова.
3. Участие в квесте, посвященном роману «Мастер и Маргарита».
4. Посещение театральных спектаклей по произведениям М. А. Булгакова.

Галина Чахеева
Руководитель: Е.Ю.Москвичева

ФАСТФУД – ПОЛЬЗА ИЛИ ВРЕД?

Цель моего проекта – изучить влияние фастфуда на человека, на его здоровье и его привычки. Фастфуд выглядит очень привлекательно, благодаря различным соусам он становится вкусным, но в то же время фастфуд слишком калорийная еда.

Я сделала план работы. Самое трудное для меня было провести анализ и подготовить заключение.

Что такое фастфуд? Это название дешевой и быстро приготовленной еды.

Каким бывает фастфуд в разных странах? В США самый известный фастфуд – это гамбургеры и хотдоги. В Англии – жареная рыба с картофелем фри. В Китае мы можем поесть разные виды лапши. В Италии – пиццу. Во Франции самый популярный фастфуд – крок-месье. Это горячий бутерброд с ветчиной, сыром и яйцами. В Мексике мы знаем бурито, такос, фахитос и начос. Это кукурузная лепешка с разными наполнителями.

Конечно, в России тоже есть фастфуд – блины и пирожки. Первый ресторан фастфуда в России был Макдональдс. Он открылся в 1990 г. В первый день ресторан посетило более чем 30 тыс. человек. Сегодня работает более 4 тыс. ресторанов в моей стране.

Я не могу сказать, что фастфуд полезен, но фастфуд имеет и положительный качества. Это быстро, дешево, удобно упаковано. Фастфуд имеет стабильное качество и, конечно, питателен.

Но фастфуд имеет отрицательные свойства. Фастфуд – это полуфабрикат, он содержит пищевые добавки и жир. Люди любят пить газировку. Вы знаете, что в одном стакане газировки содержится 5 ложек сахара, а в бутылке газировки – один стакан сахара?

Журналист Морган Сперлок решил провести эксперимент: питаться только фастфудом в течение месяца. Через 30 дней он увеличил свой вес на 11 килограмм. Его печень работала хуже, чем прежде. Он смог сбросить лишний вес только через 14 месяцев.

Зимой я провела исследование среди одноклассников и друзей. Я обнаружила, что большинство знает, что такое фастфуд и понимает его вред. Мои друзья едят фастфуд несколько раз в месяц, а американские дети едят фастфуд ежедневно.

Мои друзья выпивают один стакан газировки каждый день. Газировка содержит краситель, ароматическую эссенцию, кислоты, углекислый газ и воду. Когда вы пьете газировку, вы понимаете что пьете, но вы хотите пить все больше и больше. Газировка – это обман.

Я решила подсчитать и сравнить значение калорий в фастфуде и в домашней еде. В результате этого я поняла, что фастфуд содержит больше калорий, чем домашняя еда. Если вы не сможете потратить все калории от фастфуда, то вы будете «жирнее» чем прежде.

В заключении я бы хотела сказать, что все исследования говорят о том, что фастфуд – это больше вред, чем польза. Лучше снизить его потребление, не злоупотреблять газировкой и больше заниматься спортом.

2.3. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ И ТВОРЧЕСКИЕ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ

Екатерина Ежова
Руководители: А.В.Вечерин, Н.И.Вечерина

ИНТЕЛЛЕКТ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ МОСКОВСКОЙ ГИМНАЗИИ

В наши дни развитие эмоционального интеллекта приобретает особую важность и актуальность. Как часто мы видим ситуацию, в которой человек с изначально высоким коэффициентом интеллектуального развития терпит неудачи и не может реализовать себя в социальной сфере, а те, у кого от природы скромные данные, взлетают по карьерной лестнице и добиваются небывалого успеха? Самомотивация, стремление добиваться успеха, способность распознавать эмоции и понимать намерения и желания других людей и себя, а также настойчивость, рвение и самоконтроль – все то, что включает в себя «эмоциональный интеллект», помогает нам добиваться поставленных целей в жизни и использовать умственный потенциал, данный нам генетикой, как фундаментальную основу, то, от чего нужно отталкиваться для развития себя в полной

мере. *Эмоциональный интеллект* – область, которую можно и необходимо развивать для успешного существования в социуме в современном мире. В связи с этим данную работу можно назвать актуальной.

Цель исследования: изучить интеллект и эмоциональный интеллект у школьников.

Задачи исследования: 1. Изучить различия в представлениях исследователей об интеллекте и эмоциональном интеллекте. 2. Подобрать методики исследования. 3. Провести анализ взаимосвязи интеллекта и эмоционального интеллекта.

Объект исследования: эмоциональный интеллект.

Предмет исследования: взаимосвязь эмоционального интеллекта и общего интеллекта у школьников.

Методы исследования: контент-анализ, решение кейсов, тестирование, анкетирование, аналитические методы.

Гипотеза исследования: высокий уровень эмоционального интеллекта будет взаимосвязан с высоким уровнем общего интеллекта (прямая взаимосвязь).

Выборка исследования: 49 учащихся 9-11-х классов гимназии № 1527 г. Москвы.

Методы исследования: тест интеллекта Равена; тест эмоционального интеллекта Холла; тест эмоционального интеллекта Люсина; решение авторских кейсов, обработка методом контент-анализа.

Общие *выводы исследования:*

1. Гипотеза о том, что высокий уровень эмоционального интеллекта будет взаимосвязан с высоким уровнем общего интеллекта (прямая взаимосвязь) не подтвердилась. Это может быть связано с несколькими факторами:

– эмоциональный интеллект вообще не связан с общим уровнем интеллекта, поэтому замеченные закономерности могут быть особенностью именно нашей выборки;

– учащиеся с высоким уровнем интеллекта критичнее подходят к оценке себя, поэтому их показатели ниже, чем у остальных учащихся;

– у учащихся 9-11-х классов хуже всего развиты навыки регуляции собственных эмоций. Такие результаты можно объяснить тем, что в этом возрасте активно развивается рефлексия и ученики впервые осознают важность проблемы формирования навыков саморегуляции. Можно предположить, что формирование других навыков эмоционального интеллекта будет проходить уже после того, как сформируется базовая регуляция собственных эмоций.

2. В целом уровень эмоционального интеллекта у учащихся низкий, в то время как уровень общего интеллекта высокий. Мы полагаем, что это можно рассматривать как возрастную норму, т.к. обучение в школе направлено в основном на развитие общего уровня интеллекта.

3. Решение кейсов демонстрирует нам, что на уровне умозрительного решения задач эмоциональный интеллект развит у учащихся достаточно хорошо. Возможно, основная проблема его развития в недостаточном уровне фор-

мирования отдельных практических навыков. Однако в структуре эмоционального интеллекта лучше развиты структуры «Понимание собственных эмоций», «Понимание эмоций других людей» и хуже развиты структуры «Регуляция собственных эмоций», «Регуляция эмоций других людей».

4. Мы можем предположить, что высокого уровня общего интеллекта недостаточно для развития эмоционального интеллекта. Нужно еще развивать эмпатию и практические навыки контроля эмоционального состояния.

5. Рекомендуем в школе больше внимания уделять развитию не только интеллектуальных навыков, но и развитию навыков саморегуляции, пониманию своих эмоций и эмоций других людей.

Тимофей Захаров
Руководители: А.В.Вечерин, Н.И.Вечерина

МОЖЕТ ЛИ ПОДРОСТОК НЕ ЛГАТЬ?

Тема лжи актуальна для каждого из нас на протяжении всей жизни. С детства взрослые учат нас не лгать, а вступая во взрослую жизнь, мы сталкиваемся с огромным количеством ложной информации. И каждый из нас понимает, что лгать – это плохо. Неужели человеку нельзя обойтись без обмана?

В своем исследовании я постараюсь выяснить: Как часто подросткам приходится сталкиваться с ложью? Могут ли они распознать, когда им лгут? Как часто им приходилось самим прибегать ко лжи? Задумываются ли они о последствиях своей лжи?

Цель исследования: изучить особенности подростковой лжи – причины, эмоциональное состояние, типичные ситуации, в которых используется ложь.

Задачи исследования: на основе анализа научной литературы определить причины возникновения лжи в подростковом возрасте, определить типы лжи, к которым чаще всего склонны подростки; разработать схему исследования феномена лжи у подростков в различных ситуациях; на основе данных исследования сформулировать выводы относительно причин возникновения лжи в подростковом возрасте и возможности отказаться от форм поведения, сопровождающихся ложью.

Объект исследования: феномен лжи.

Предмет исследования: особенности лжи в подростковом возрасте.

Методы исследования: теоретический анализ научной литературы по теме, анкетирование на основе авторских анкет, решение авторских кейсов.

Гипотезы:

1. В ситуации лжи подростки будут испытывать преимущественно отрицательные эмоции.
2. Наиболее частая причина лжи у подростков – страх наказания.
3. В представлении подростков ложь – наиболее простой способ решения проблемы.

Выборка: обучающиеся московской гимназии № 1527 в возрасте 9-14 лет. Общая выборка: 150 человек.

Первый этап. Использовали метод анкетирования на основе авторской анкеты. Предполагалось выяснить отношение подростков ко лжи, считают ли они допустимым лгать в некоторых ситуациях. Какие чувства и эмоции подростки испытывали, когда сталкивались с ложью? Как часто им лгали? Если им удавалось распознать, когда им лгут, какие изменения они замечали в лжеце? Как часто им приходилось лгать, и сожалели ли они об этом? Участвовали ли подростки во лжи, чтобы помочь другому человеку? Насколько комфортно бы они себя чувствовали, если бы не приходилось лгать?

Второй этап. В авторской анкете было предложено 14 конкретных ситуаций. Предполагалось выяснить, как часто у подростков возникали ситуации лжи, и какие чувства и эмоции они при этом испытывали.

Третий этап. Респондентам было предложено решение авторских кейсов. Подростки погружаются в конкретные ситуации, предлагают решения и продумывают последствия по каждому решению. Все ситуации предполагают разные решения, необходимо выяснить, какие решения могут предложить подростки. Предлагая решение, подростки должны обдумать последствия этого решения. Эти данные помогли мне выяснить, в каких ситуациях подросток не может устоять перед ложью и можно ли найти решение, не прибегая ко лжи, если обдумать все последствия.

Общие выводы исследования. Большинство подростков, которые приняли участие в опросе, считают, что ложь – это неправда в любой ситуации. Также они считают, что «Лучше горькая правда, чем сладкая ложь». Однако, чаще всего, подростки начинают лгать не ради собственной выгоды, ради сокрытия информации или чтобы избежать наказания, а попадая в ситуацию, когда нужно поддержать или не подвести близкого человека, защищая его интересы, даже будучи уверены в том, что «Тайное всегда становится явным».

Гипотеза о том, что наиболее частая причина лжи у подростков – страх наказания, не подтвердилась. Все дело в том, что чувства взаимопомощи, поддержки, сопереживания к людям настолько сильны в подростковом возрасте, что мы даже забываем подумать о последствиях того, что совершаем. Исследование показало, что многие задумываются о своей лжи и испытывают чувство стыда. Наиболее часто встречаются чувства страха, дискомфорта и тревоги. Многие чувствовали бы себя лучше, если бы не приходилось лгать.

Гипотеза о том, что в ситуации лжи подростки будут испытывать преимущественно отрицательные эмоции, подтвердилась. Часто подростки выбирают ложь, так как считают этот вариант более простым, но задумываясь о последствиях понимают, что ситуация осложняется.

Гипотеза о том, что в представлении подростков ложь – наиболее простой способ решения проблемы, подтвердилась.

Проблема подростков заключается в том, что они редко задумываются о последствиях своей лжи. Исследования в моей работе показали, что в любой конкретной ситуации подростки могут найти несколько решений. Задумываясь о последствиях каждого решения, могут выбрать то решение, которое не приводит ко лжи. Таким образом, ложь настолько сложна и разнообразна, что люди

запутались в этой паутине. Каждая жизненная ситуация требует взвешенного решения. Задумываясь о последствиях каждого решения, можно избежать огромного количества лжи, устоять перед соблазном обмана.

Валерия Ильина
Руководитель: Т.В.Янина

КУКЛА МАША ИЛИ КУКЛА БАРБИ?

В первом классе нам предложили рассказать о своей любимой игрушке. Я была удивлена, что большинство одноклассниц предпочитают куклу Барби, а не нашу русскую куклу Машу. Так родилась тема: «Кукла Маша или кукла Барби?»

Цель исследования: определить, какая кукла лучше и почему?

Задачи исследования: 1. Познакомиться с историей появления кукол и предположить куклу будущего. 2. Провести анкетирование среди ребят и родителей. 3. Изучить разнообразие кукол в детских магазинах. 4. Сравнить куклу Машу и куклу Барби и выявить их преимущества. 5. Выработать рекомендации по выбору куклы.

Методы исследования: наблюдение, беседа, интервью, сравнение, анализ, ТРИЗ.

Объект исследования: игрушки. *Предмет исследования:* кукла.

Гипотеза: если кукла Маша лучше куклы Барби, то многие ребята не знают, какой должна быть кукла.

С какими куклами мы играем? История появления куклы тесно связана с историей развития страны. История России – это и культура, которую мы должны не только знать, но беречь, развивать и любить. Поэтому моя тема актуальна сейчас, как никогда раньше.

Работу я начала с анкетирования родителей и девочек в школах № 1100, № 1206 и гимназии № 1534. По первому вопросу, девочки говорят, что любят играть с куклами. Я изучила литературу, провела беседу в классе о появлении куклы и предложила нарисовать куклу будущего. Я думаю, что будущее за авторской куклой. В своей работе я использовала один из приемов ТРИЗа, изучала куклу в прошлом, будущем и настоящем.

Следующим в моей работе стал поиск ответа на вопрос: «Какими куклами играют сейчас дети»? Для этого я посетила магазины в Москве, Кирове, Видном, Чехове и взяла интервью у продавцов; также Музей уникальных кукол в Москве и арт-галерею во Владимире. Но какая же любимая кукла у одноклассниц? Оказывается – Барби. Но почему? Я решила сравнить куклу Машу и куклу Барби:

1. *История появления.* Причиной появления Барби в 1959 г. стало желание получить как можно больше денег. Славянские куклы появились более 1 тыс. лет назад, о чем говорят раскопки, проведенные под Новгородом и в Западной Сибири, и служили оберегом для человека. В России куклы-игрушки появились при Петре I, а массово стали выпускаться на фабриках с 1917 г. История разная, а предназначение одинаково – стать любимой игрушкой.

2. Внешний вид. Милая Маша вызывает нежные чувства, о ней хочется заботиться, а Барби – подражать. В результате девочки чувствуют себя недостаточно красивыми. Считаю, что кукла-ребенок ближе для девочки – будущей мамы.

3. Как же можно играть с куклами? С Машей – в детские игры, а Барби занимается подбором нарядов и наведением красоты. Психологи сделали вывод, что кукла Барби для игры в «дочки-матери» не подходит и вредна для ребенка.

4. Куклы воспитывают. Маша – доброту, нежность, заботу и искренность; приучает к труду и рукоделию, что нельзя сказать о Барби. Это подтвердила и психолог школы № 1205.

5. *Происхождение и стоимость.* Барби отличается более высокой стоимостью, родиной Барби является США, а производитель – Китай. А Маша родилась и производится в России.

Как видите, преимущества моей куклы Маши очевидны. Но в подарок все хотят получить Барби. Почему? Я задумалась, а как появилась у девочек кукла?

– В основном – подарили. А тети и дяди покупают модные куклы и подороже.

– Московские магазины просто завалены иностранными куклами. Отечественные куклы и найти сложно. Их очень мало на прилавках. Да и все дело в хитрости! Импортные стоят на полке, на уровне глаз. А российские бедняжки прячутся либо высоко, либо внизу у пола, да еще в самом углу.

– В магазинах – импортные игрушки, на телеэкранах – иностранные мультики. Поэтому покупают более известных кукол.

– На иностранные куклы существуют акции «Купи одну, а вторая в подарок».

– Импортные куклы оформлены в более яркие упаковки и одежды. Кто же устоит?

– Куклы нас окружают повсюду: на портфелях, тетрадях, линейках и т.д.

– В ЦДМ рассказали, что считают импортных кукол более качественными.

Так как же правильно выбрать куклу? Думаю, кукла должна быть: 1) российской, мы же живем в России; 2) красивой и яркой; 3) сделана из натуральных и безопасных материалов; 4) близкой по возрасту, похожей на ребенка; 5) подходящей для детских игр; 6) прочной, чтобы не сломать; 7) недорогой; 8) мягкой, приятной на ощупь.

Итоги. 1. Моя гипотеза подтвердилась: моя кукла Маша не уступает кукле Барби. 2. На выбор куклы Барби влияют мода и популярность. 3. Я определила, какой должна быть кукла. 4. Одноклассницы играют в куклы, которые произведены в Китае, а у нас есть такие красавицы! Обратите, пожалуйста, внимание на них. Пусть они будут модными и популярными!

Полина Овсянникова
Руководители: А.В.Вечерин, Н.И.Вечерина

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ВРЕМЯ ШКОЛЬНИКА

Человек живет, учится, работает, достигает определенных высот, а стрелки часов неустанно бегут все вперед и вперед. Ход времени одинаков для всех, и ни замедлить, ни ускорить его невозможно. Однако бывают в жизни моменты, когда время стремительно ускоряет свой бег или, наоборот, замедляется. Я решила изучить феномен «психологическое время».

Цель исследования: изучить психологические особенности временной перспективны у школьников.

Гипотезы исследования: 1. У респондентов сильнее выражены эмоциональные оценки настоящего, т.к. прошлый опыт еще не актуализировался в сознании (его мало), а навыки планирования будущего еще не развиты. 2. У респондентов будет выражено тревожное отношение к будущему, т.к. они находятся на этапе перехода от образования в школе к обучению в вузе (учащихся, планирующих поступать в другие образовательные учреждения и выходить на рынок труда в нашей выборке нет). *Выборка:* 53 ученика 10-11-х классов.

Методики исследования: 1. Частный семантический дифференциал (О.Н.Кузнецов). Оценивались понятия: прошлое, настоящее и будущее по предложенным полярным шкалам. 2. Авторская анкета «Представление о времени» (метод обработки: контент-анализ). 3. Опросник временной перспективы Зимбардо. Методика направлена на оценку отношения к времени, а через это – на оценку отношения личности к окружающей действительности вообще, а также к самому себе, своему опыту и грядущим перспективам. 4. Неоконченные предложения Н.Н.Толстых**.** Обработка производилась методом категоризации ответов по шкалам: а) календарное время: Т – настоящий момент (в момент заполнения теста); Д – в интервале дня; Н – в ближайшую неделю; М – в ближайший месяц; Г – в течение года, через год; б) социальная жизнь: О – период обучения; В – взрослость, продуктивный период; В1 – переход к взрослой жизни; В2 – взрослая жизнь после окончания института; В3 – далее после окончания института; С – старость, «третий возраст»; Ж – вся жизнь (для обозначения тех мотивационных объектов, которые относятся ко всему периоду предстоящей жизни и которые трудно локализовать точно во времени); ОН – «открытое настоящее», когда человек пишет о желании обладать какими-то качествами, свойствами, умениями; П – упоминание о прошлом; ИБ – «историческое будущее» (цели, связанные не только с жизнью отдельного человека, но и с жизнью других людей, всего человечества).

Анализ результатов семантического дифференциала. Для участников нашего исследования прошлое – плотное (2 балла из трех). Видимо, это связано с высокой насыщенностью жизни московских школьников. Настоящее представлено исключительно усредненными оценками. В связи с тем, что мы считали среднее арифметическое, обратимся к индивидуальным оценкам настоящего. На основании полученных данных можно сделать вывод, что оценки насто-

ящего очень индивидуальны и в отдельных выборках разница достигает более 2 баллов (из 8). Оценки будущего приближены к субъективно положительному полюсу шкалы (2 балла из 3): длительное, активное, плотное, яркое, понятное, большое, неделимое, цветное, объемное, непрерывное, реальное, светлое и очень радостное (3 балла из 3). В оценке прошлого и настоящего преобладает выраженная тенденция к усреднению оценок. В оценке будущего, напротив, наблюдается много оценок стремящихся к одному из полюсов. Это может говорить, что для подростков наиболее эмоционально значимым представляется именно будущее. Гипотеза о том, что у подростков сильнее выражены эмоциональные оценки настоящего не подтвердилась. Предполагаем, что на данном этапе развития подростки впервые столкнулись с проблемой планирования будущего, что вызвало сильные эмоции. Анализ отдельных шкал показал, что эмоции носят в основном положительный характер, что может говорить об оптимизме и надежде на позитивное и интересное будущее у наших респондентов.

Результаты опросника временной перспективы Зимбардо. По результатам проведенного анализа выявлено, что у респондентов преобладает временной континуум гедонистического отношения к настоящему (ключ 2-3,5), а за ним следует позитивное отношение к прошлому (ключ 4-3,4) и к будущему (ключ 3-3,2). Почти одинаково анкетируемые оценили свое негативное отношение к прошлому (ключ 1-3,0) и к фаталистическому настоящему (ключ 5-2,9). Это тревожные результаты, так как гедонистическое отношение к настоящему затрудняет планирование будущего.

Анализ неоконченных предложений. У юношей преобладают временные перспективы, относящиеся к текущему году Г1, открытому настоящему ОН и к текущему моменту Т1. У девушек преобладает временная перспектива относящаяся к текущему моменту Т1, периоду обучения О и к текущему году Г1.

Общие *выводы* по результатам исследования:

1. Восприятие времени девушками в большей степени зависит от эмоционального состояния.

2. Практически у всех респондентов время кажется более продолжительным во время умственных нагрузок и течет быстро во время физических. Мы предполагаем, что это может говорить о низкой увлеченности респондентов интеллектуальной деятельностью, во время которой они испытывают скуку и воспринимают время как более длительное.

3. Для подростков наиболее эмоционально значимым воспринимается будущее. Анализ отдельных шкал показал, что эмоции носят в основном положительный характер, что может говорить об оптимизме и надежде на позитивное и интересное будущее у наших респондентов. *Гипотеза о том, что у респондентов будут выражены тревожные переживания будущего не подтвердилась.*

4. *Гипотеза о том, что у подростков сильнее выражены эмоциональные оценки настоящего не подтвердилась.* Предполагаем, что на данном этапе развития подростки впервые столкнулись с проблемой планирования будущего,

что вызвало сильные эмоции. Анализ отдельных шкал показал, что эмоции носят в основном положительный характер, что может говорить об оптимизме и надежде на позитивное и интересное будущее у наших респондентов.

5. У участников нашего исследования наблюдается гедонистическое отношение к настоящему, что вызывает некоторую тревогу. Возможно, это возрастная особенность характерная для юношества и изменится во взрослом возрасте.

6. В целом наши респонденты ориентированы преимущественно на настоящее, и планирование происходит только на ближайший год. Это может быть связано с радужной перспективой будущего в другой методике, т.к. долгосрочного планирования нет, учащиеся видят только положительные исходы будущего, вытесняя из сознания планирование, решение будущих проблем. Мы рекомендуем педагогам и родителям учащихся старших классов чаще обсуждать вопросы долгосрочного планирования.

Светлана Озерова
Руководитель: А.М.Гарасько

ФЕНОМЕН ЦВЕТА В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Актуальность исследования определяется ролью цвета в жизнедеятельности человека. Значение цвета настолько многообразно, что до сих пор многие исследователи, наблюдая те или иные аспекты цветовосприятия не могут с уверенностью сказать, что полностью изучили этот материал.

Цель исследования: изучить представление младших школьников о феномене цвета.

Задачи исследования: 1. Изучить теоретические источники по проблеме исследования. 2. Провести анкетирование младших школьников на основе авторской анкеты по теме: «Цвет». 3. Провести анализ результатов исследования и сделать выводы.

Объект исследования: феномен «Цвета».

Предмет исследования: представления учащихся младших классов о феномене «цвет» в природе, красках и их свойствах, а также психологии цветовосприятия.

Методы исследования: анкетирование, тестирование.

Гипотеза исследования: учащиеся младших классов общеобразовательной школы имеют общие представления о цвете, понимают, что такое краски и могут выделять первичные и составлять вторичные цвета, а также наделять цвета характером и эмоциями.

Цвет как явление природы удивлял человечество даже на самых ранних этапах развития культуры и цивилизации. Такие природные явления, как радуга, северное сияние и другие явления преломления и отражения света в природе всегда восхищают. Мне стало интересно, как проявление света в природе и художественные краски связанны друг с другом. Как понимают эту взаимосвязь красок как художественного материала и цвета как природного феномена мои

одноклассники и ребята из первого класса? Для этого была разработана анкета с тремя блоками вопросов. Первый блок вопросов посвящен проблеме цвета в природе, второй блок посвящен практике взаимодействия с красками, а третий – эмоциональным характеристикам цвета. Затем, мне необходимо было полученные результаты объединить в таблицы и оценить их, чтобы иметь возможность сделать выводы исходя из гипотезы исследования.

Цвет, как научную картину мира, изучали еще древнегреческие философы. Это отразили в своих трудах Платон и Аристотель. Первый, кто обратил внимание на способность цвета влиять на эмоции человека, был замечательный немецкий поэт, писатель и натурфилософ Иоган Вольфганг Гете.

По мнению И.В.Гете, цвета воздействуют на душу и могут вызывать разнообразные чувства, такие как печаль и радость, возбуждение или покой. Мысли И.В.Гете на эту тему послужили отправной точкой для развития такого направления в психологии как психосемантика цвета. В художественной практике самым известным исследованием на тему цвета стала книга виднейшего педагога и художника начала XX в. Иоханнеса Иттена.

И.Иттен разработал цветовой круг, который позволяет понять, как получают цвет и различные цветовые сочетания. Внутри круга три основных цвета находятся в вершинах треугольника (желтый, синий, красный). Эти три цвета нельзя получить смешиванием каких-либо других красок, поэтому их называют первичные цвета. Путем попарного смешения из желтого и красного получается оранжевый. Из красного и синего получается фиолетовый цвет. Из синего и желтого – зеленый. Эти цвета называются вторичными, потому что они получаются из смешения трех главных первичных цветов. Если смешать первичный и вторичный цвет, то получим промежуточный или третичный. Например, из желтого и зеленого получают желто-зеленый цвет. Таким образом, имея всего три цвета как основные, можно получить все остальные цвета. В круге И.Иттена их 12. Можно получить и гораздо больше, но, остальные смешения будут промежуточными.

В качестве объекта исследования цвет очень непрост, несмотря на кажущуюся наглядность и доступность в получении и применении красок. Зная и понимая, как получать сложные цвета, уже в младшей школе можно достичь более глубокого проникновения в мир искусства и уметь выражать эмоции сложными цветами, поэтому, отвечая на вопросы нашей анкеты и теста, все респонденты смогут задуматься над данной проблемой.

Нашими *респондентами* стали ученики 1-го и 3-го классов в возрасте от 7 до 10 лет. Всего в анкетировании участвовало 20 человек из них 12 девочек и 8 мальчиков. В предложенном тесте было *три группы вопросов,* которые касались естествознания или вопросов по теме «Окружающий мир», вопросов по основам цветоведения и вопросов, связанных с цветовым восприятием и эмоциональными характеристиками цвета. Результаты теста оказались очень интересными. *На первую группу вопросов* респонденты дали более ожидаемые ответы, из которых стало ясно, что в первых-вторых классах, как мы и предполагали школьники затрудняются ответить однозначно на вопрос о том, какого ис-

точника света из предложенных: солнца, луны, или искусственного освещения (фонарь, лампочка) будет достаточно для наиболее правильного видения цвета в окружающем нас мире. Правильно дали ответ 7 человек и все они ученики 3-х классов. Что, говорит о большей подготовленности и уровне знаний по предмету «окружающий мир» именно к третьему классу. *На вторую группу вопросов,* связанных с получением цвета и правилами смешения цветов, в основном (17 человек из 20) ответили правильно. Самые интересные и неожиданные результаты получились при ответе *на третью группу вопросов,* связанных с субъективным восприятием цвета, что в цветоведении называется несобственными качествами цвета. Для наглядности мы поместили их в таблицу 1.

Таблица 1

Цветовые тона	Цветовые ассоциации эмоций			
	веселье	грусть	безразличие	тяжесть, подавленность
красный	11			
оранжевый	6			
желтый	2			
зеленый	-	-	-	-
голубой	1	9	8	
синий		5		6
фиолетовый		6	12	14

Как мы видим из ответов респондентов, представленных в таблице 1, теплые яркие цвета ассоциируются с радостью, тогда как холодные темные с грустью. Интересно, что зеленый цвет в нашей выборке не попал ни в какую группу эмоций.

Таблица 2 дает представление о цветовом символизме, выраженном в отношении качества цвета (тона цвета) и вкусовых рецепторов.

Таблица 2

Цветовые тона	Ассоциативные значения цветов как символа вкусовых рецепторов					
	острый	сладкий	кислый	соленый	пресный	горький
красный	9	11	1			
оранжевый	11	8				1
желтый		1	11	7		
зеленый			6	12		
голубой			2		18	
синий				1	2	8
фиолетовый						12

Как мы видим из таблицы 2, цвета теплого спектра имеют в нашей выборке вариативный характер вкусовой окрашенности. Красный и оранжевый цвета воспринимаются частью респондентов как острые, а частью как сладкие. Один из респондентов сопоставил оранжевый даже с горьким вкусом. Такие цвета как желтый и зеленый поделили примерно поровну между собой ассоциативные сопоставления с соленым и кислым вкусом. А вот цвета холодного

спектра в нашей выборке были указаны респондентами как обладающие пресным вкусом.

Даже на основании этого небольшого исследования можно сделать *выводы,* о том, что феноменологическая роль цвета и как предмета изучения, и как предмета чувственного созерцания имеет большой потенциал с точки зрения общего эстетического и духовного развития в качестве дополнительной программы обучения.

Наша гипотеза подтвердилась. Даже не изучая таких предметов как физика и химия, на некоторые вопросы, касающиеся световой оптики, ученики начальной школы могут дать ответы, исходя из своего эмпирического опыта. Также они достаточно хорошо осведомлены о том, какие цвета нужно смешивать, чтобы получить промежуточные оттенки. Нужно отметить, что самый большой отклик вызвало сопоставление цветов и эмоций. Этот опыт можно будет развить в следующих публикациях и исследованиях.

Анна Харичева
Руководители: А.В.Вечерин, Н.И.Вечерина

ОСОБЕННОСТИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ РОССИИ И ГЕРМАНИИ

Осенью 2016 г. мне предстояла поездка в Германию по школьному обмену. Было интересно узнать, как мыслят немецкие школьники. Чем мы отличаемся друг от друга в мыслительной деятельности, кто из нас лучше и интереснее решает логические задачи. Я знала, что поеду в небольшой город в Германии, а, следовательно, интересно было бы сравнить способы мышления российских и немецких школьников из малых городов. Поэтому возникла идея провести эксперимент, который позволил бы оценить, какие мыслительные техники используют немецкие и российские школьники при решении задач.

Цель исследования: изучить особенности критического мышления у российских и немецких школьников. *Задачи исследования:* 1. На теоретическом уровне изучить критическое мышление. Выбрать наиболее подходящее определение как рабочее. 2. Подобрать задачи, составить план и сформировать выборку для проведения исследования 3. Провести статистический анализ полученных данных. Описать различия критического мышления у российских и немецких школьников.

Объект исследования: критическое мышление. Предмет исследования: особенности критического мышления российских и немецких школьников.

Методы исследования: эксперимент, анкетирование, аналитические методы.

Гипотезы исследования: 1. Эффективность решения задач выше у обучающихся, использующих критическое мышление. 2. Обучающиеся, работающие в группе, эффективнее решают предложенные задачи по сравнению с обучающимися, решающими задачи индивидуально.

Выборка исследования: юноши и девушки. 1. Г. Унна, Германия. Всего 28 чел. (11 – индивид.; 17 – гр.), возраст 15-16 лет. 2. Г. Москва, гимназия № 1527. Всего 48 чел. (23 – индивид.; 25 – гр.), возраст 15-17 лет. 3. Г. Лесной Свердловской области (Россия). Всего 46 чел. (23 – индивид.; 23 – гр.), возраст 16-17 лет. Общая выборка: 122 человека.

Процедура эксперимента:

1. Участникам предлагалось решить три задачи, затем ответить на вопросы о стратегии решения. В первой задаче для успешного решения важно было обратить внимание на необычные условия, во второй – использовать нестандартный подход к решению, в третьей – проявить фантазию и комбинаторное мышление. В данной работе специально были взяты разные по типу задачи, чтобы процесс мышления не стал репродуктивным (мышление по заранее заданному алгоритму).
2. Две формы решения задач (групповая и индивидуальная).
3. Микрогруппы (3-5 человек). В них происходило групповое обсуждение решения.
4. Участникам, работающим индивидуально, было запрещено обсуждение задач.
5. Контролировалось, чтобы испытуемые не использовали альтернативные источники информации.
6. На каждую задачу давалось не более пяти минут. Это правило ставило каждого респондента в равные условия.

Результаты исследования и выводы. Эффективность группового решения оказалась значительно выше у школьников г. Москвы, чем у школьников малых городов как Германии (г. Унна), так и России (г. Лесной). Это можно объяснить большей информированностью и коммуникативными способностями школьников крупных городов. Значимых различий между школьниками малых городов в Германии и России в эффективности решения заданий не выявлено.

Большую разницу в эффективности решения задания № 3 у московских школьников можно объяснить более высоким уровнем развития креативности, связанного с особенностями учебного процесса в конкретной гимназии (педагоги часто используют творческие задания на уроках, особенно в начальной школе). Также это может быть связано с более высоким уровнем развития интеллекта в целом, но эту гипотезу можно подтвердить только в результате дополнительной диагностики.

При решении задач немецкие школьники больше, чем российские использовали аналитические стратегии, связанные с пошаговым поиском решений и перебором вариантов. В свою очередь, российские школьники чаще немецких использовали синтетические стратегии, основанные на образном мышлении.

При столкновении с трудностями и проблемами немецкие школьники оказались более критичными лично к себе (отсутствие идей, креатива), что указывает на то, что они более, чем российские школьники их возраста готовы брать ответственность на себя. В то время, как школьники из России более

склонны искать неудачи во внешних факторах (соседи, недосып, командная работа).

На результаты работы могли оказать влияние побочные переменные: сдвиги выборки, различные модели обучения.

Самым неожиданным и *значимым итогом* своей работы я считаю то, что удалось установить, что немецкие и российские школьники отдают предпочтение разным когнитивным стратегиям при решении задач, что наши школьники, не уступая немецким в точности решения задач, оказались более оригинальными и предлагали больше нестандартных решений. Вместе с тем, немецкие школьники более склонны брать на себя ответственность при неудаче, они оказались взрослее своих российских сверстников.

Гипотеза о том, что эффективность решения задач выше у учащихся, использующих критическое мышление, *не подтвердилась.* В решении творческих задач (задача №3) учащиеся, проявляющие большую увлеченность и меньшую критичность мышления, оказались более эффективными. Критическое мышление оказалось более эффективным при решении задач имеющих правильный ответ и заданную стратегию мышления (задачи №1 и №2).

Гипотеза о том, что учащиеся, работающие в группе, эффективнее решат предложенные задачи по сравнению с учащимися, решающими задания индивидуально *подтвердилась* только для задачи № 1.

Можно предположить, что техника группового решения задач подходит только для заданий определенного типа. К сожалению, результаты исследования не позволяют рассмотреть эту проблему подробнее.

2.4. «ОЧЕВИДНОЕ-НЕВЕРОЯТНОЕ» В ПРОЕКТАХ И ТВОРЧЕСКИХ РАБОТАХ УЧАЩИХСЯ

Михаил Ванюшин, Гарик Кочканян
Руководитель: С.Ю.Филиппова

РЕШЕНИЕ ЦЕЛЫХ УРАВНЕНИЙ С ПРИМЕНЕНИЕМ МЕТОДА ДЕЛЕНИЯ МНОГОЧЛЕНА НА МНОГОЧЛЕН

Изменения, происходящие в структуре развития общеобразовательной школы, предполагают не только усвоение учащимся определенной суммы знаний, но и развитие его созидательных и познавательных способностей. В связи с этим крайне важно развитие исследовательских компетенций учащихся. Выбранная тема проектной работы крайне *актуальна* в плане развития универсальных учебных действий на ее основе.

В работе рассмотрен метод деления многочленов «столбиком». Это позволяет расширить возможности по решению целых уравнений и задач решаемых на их основе, а, следовательно, расширяет математический кругозор учащегося. Тема деления многочленов практически не затрагивается в курсе алгебры, но возможна к применению как при сдаче экзаменов в 9-м классе, так и

при дальнейшем изучении математики. Материал, полученный в результате проектной работы, может быть использован как на уроках, так и во внеклассной работе.

Основной *метод* в проектной работе – это метод систематизации и обработки данных.

Объект исследования: целые уравнения целой степени выше 3.

Цель проекта: познакомиться с методом деления многочленов от одной переменной.

Вопросы, с которыми мы решили разобраться: 1. Рассмотреть метод деления многочленов. 2. Найти примеры его применения для решения целых уравнений.

Гипотеза: деление многочлена на многочлен должно позволить понизить степень решаемого уравнения, а, следовательно, разложить его на множители и таким образом упростить его решение.

Приемы разложения на множители: 1. Вынесение общего множителя за скобки. 2. Способ группировки. 3. Использование формул сокращенного умножения. 4. Разложение многочлена на множители с помощью его корней.

Мы рассмотрели несколько теорем:

1.Теорему о целых корнях целого уравнения. Если уравнение в котором все коэффициенты – целые числа, причем свободный член отличен от нуля, имеет целый корень, то этот корень является делителем свободного члена.

2.Теорему о корне многочлена. Если число «а» является корнем многочлена, где «а» не равно нулю, то этот многочлен можно представить в виде произведения (x-a) P(x), где P(x) – многочлен n-1-й степени.

Нами было рассмотрено несколько примеров по делению многочлена на многочлен и применения этой темы для решения целых уравнений.

Валентин Жилинский
(перевод с английского: Анастасия Милованова,
Анна Никитенко, Алексей Юрков)

НООСФЕРНЫЙ ПОДХОД К ОБРАЗОВАНИЮ В УСЛОВИЯХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ЦИВИЛИЗАЦИИ

Казалось бы, что главная задача образования заключается в том, чтобы подготовить нас к взрослой и независимой жизни. На практике, ситуация немного отличается. Фактически весь процесс обучения направлен только на подготовку к экзаменам.

Первое, что вы слышите в начале учебы в университете: «Забудьте все, чему вас учили в школе». Может показаться, что этому можно не придавать никакого значения, но, если подумать, в школе мы работаем в, первую очередь, на свой средний балл, а особое внимание уделяем только тем предметам, по которым планируем сдавать экзамены.

Более того, сдав экзамены и поступив в университет, мы обнаруживаем, что все, к чему мы готовились раньше, никогда не пригодится нам в будущем.

Странно тратить 6 лет на обучение тому, что поможет нам лишь написать выпускные экзамены, не правда ли? Это, по моему мнению, первая проблема современной системы образования.

Вторая проблема заключается в том, что в 16-17 лет большинство учащихся находятся в отчаянии. Их оттачивают как детали на конвейере для того, чтобы их оценки соответствовали средним баллам по установленным стандартам. Именно поэтому огромное количество людей получает диплом просто на всякий случай.

Конечно, все мы помним истории, когда бросившие школу люди становились сказочно богатыми, но можно ли сказать что именно Школа дала им необходимые знания? – Нет. Они просто знали, чего именно хотят от будущего и вместо того, чтобы впустую тратить время, углубленно занимались тем, с чем планировали связать жизнь.

Из-за современной системы образования человечество теряет уникальные умы, способные решить те проблемы, с которыми сталкивается мировое сообщество. В ней отсутствует выбор. Все должно соответствовать схеме: Школа – Университет – Работа и, вследствие этого, очень немногие люди довольны занимаемой должностью.

Третью проблему я увидел в том, что учебный процесс очень скучный. Нам придется признать, что жизненно важную роль для баланса в нашем обществе играет оживленность, движение разных форм. Зачастую нет ни малейшего желания заучивать тонны серой информации, получаемой на уроке. Однако эта проблема может быть легко решена, если оживить уроки практикой. Например, вместо зазубривания формул по химии, вы можете проследить эти же реакции в опыте, проводимым учителем. То же самое может разнообразить и уроки физики. Уроки иностранного языка точно станут интереснее, если иногда их будет проводить носитель языка. Интересные интерактивные задания помогут ученикам говорить на языке красивее и правильнее. Работа в контактных зоопарках и лабораториях была бы отличной практикой по биологии, участие в выращивании различных кустов, цветов и деревьев значительно обогатит скучный процесс обучения. Благодаря походам в музеи большие объемы информации тоже запоминаются проще. Такой подход к процессу обучения заставит мыслить критически и позволит любому ученику раскрыть свои таланты.

Итак, занятия должны быть разнообразными и включать решение задач, которые могут встретиться нам в реальной жизни, а не сводиться только к заполнению тестов. Если сделать процесс обучения более интересным, добавив практику, учащиеся будут усваивать материал с удовольствием. Только то поколение, которое разносторонне развито и любознательно, способно творчески решить множество проблем. Будущее начинается в классе с преданных своему делу педагогов и мотивированных учеников.

Рафаэл Мириджанян, Анастасия Надирова
Руководитель: С.Ю.Филиппова

МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ФОКУСЫ

Абстрактный характер математики, ее прочные внутренние логические связи и необходимость последовательного (без пропусков) изучения ее разделов всегда порождали своеобразные трудности преподавания этого предмета.

Между тем, пробуждению и воспитанию интереса к изучению математики придавали большое значение многие ученые и педагоги.

Особенности первого русского учебника по арифметике Л.Ф.Магницкого, работы его ученика Н.Г.Курганова, книги работавшего в России академика Леонарда Эйлера, учебники для народных училищ М.Е.Головина говорят о том, что уже в XXIII в. преподаванию математики придавалась практическая направленность, что это преподавание строилось на конкретных задачах, взятых из жизни. Некоторые авторы снабжали свои книги рассуждениями о пользе математики, т.е. прилагали много усилий для пробуждения заинтересованности учащихся. В первой половине XIX в. вопросами воспитаниия интереса к математике занимался великий математик Н.И.Лобачевский. Все эти исследования лежат в основе создания математических фокусов.

Основной темой математических фокусов является угадывание задуманных чисел или результатов действий над ними. Весь секрет фокусов в том, что «фокусник» использует особые свойства чисел и знает, каким будет исход, а зритель этих свойств не знает.

Математический интерес каждого фокуса и заключается в разоблачении его теоретических основ, которые в большинстве случаев довольно просты, но иногда бывают хитро замаскированы.

Проверить выполнимость каждого фокуса можно на любом примере, но для обоснования большинства фокусов удобнее всего прибегнуть к математическим преобразованиям.

Цель исследования: изучение математических фокусов.

Объект исследования: математические фокусы, основанные на свойствах чисел, действий, математических законах, уравнениях.

В данной работе изучены некоторые виды математических фокусов. Математические игры и фокусы появились вместе с возникновением математики как науки.

Еще в Древней Элладе без игр не мыслилось гармоническое развитие личности. И игры древних не были только спортивными. Наши предки знали шахматы и шашки, не чужды им были ребусы и загадки. Таких игр во все времена не чуждались ученые, мыслители, педагоги. Они и создавали их. С древних времен известны головоломки Пифагора и Архимеда.

Математические фокусы – это эксперименты, основанные на математике, на свойствах фигур и чисел, и лишь обличенные в экстравагантную форму. И понять суть того или иного эксперимента – это значит понять пусть небольшую, но математическую закономерность. Математические фокусы интересны

именно тем, что каждый фокус основан на свойствах чисел, действий, математических законах. Математических фокусов достаточно много, их можно найти в отдельных книгах для внеклассной работы по математике, можно придумать самостоятельно.

Своей исследовательской работой мы постарались доказать своим зрителям, что математика очень интересный и познавательный предмет, а не сухой и скучный как может показаться на первый взгляд.

Поработав с материалом и применив его на практике, мы сделали следующие *выводы:*1. Разгадывание секретов ранее известных математических фокусов и создание своих вызывает большой интерес у учащихся; побуждает их к самостоятельным исследованиям; равнодушным не остается никто 2. Научиться разгадывать секреты математических фокусов довольно-таки просто, главное вникнуть в суть происходящих математических преобразований. 3. Чтобы эффектно выступать перед зрителем, нужно тренировать внимание, память, а также умение быстро и правильно считать в уме.

Тимофей Морозов
Руководитель проекта: С.Ю.Филиппова

СИСТЕМЫ КООРДИНАТ

В процессе работы над проектом была поставлена следующая *цель*: изучить историю происхождения системы координат; выяснить, какие виды систем координат бывают (помимо декартовой); как и почему они изменялись.

Проект ориентирован на учащихся 7-8-х классов и предназначен для формирования целостных представлений о системах координат. Работа над проектом позволила: познакомиться с историей возникновения систем координат; показать взаимосвязь между математикой и астрономией (физикой), информатикой, географией.

Во время исследования проводилась работа по формированию у ученика следующих умений: чтение и отбор теоретической информации по теме исследования с помощью школьного библиотекаря и руководителя проекта; поиск данных в различных источниках (учебные пособия, справочная литература); работа с интернет-источниками; составление, классификация и анализ полученных данных.

Проводилась организационная работа по освоению умений и навыков исследовательской деятельности: постановка проблем в работе; формулирование целей и задач работы; выдвижение гипотезы; умение планировать свою деятельность; умение проводить наблюдения, фиксировать результаты, обрабатывать полученные данные; умение анализировать и делать выводы по проделанной работе. В практической работе – умение пользоваться системой координат.

Содержание. Так как без карты нельзя было найти города, а если бы и была карта, то трудно было найти город, ученый Гиппарх предложил на карте рисовать параллели и меридианы и обозначать числами широту и долготу.

Так как эта система использовалась чаще всего в географии, французский математик Никола Оресм попытался приложить ее к «земле» измерениям, то есть к геометрии.

Рене Декарту идея показалась гениальной. Он думал, что она откроет обширные горизонты перед наукой. Его имя теперь и носит прямоугольная система координат. Рене Декарт – французский философ, математик, механик, физик и физиолог, создатель аналитической геометрии и современной алгебраической символики, автор *метода радикального сомнения* в философии, механицизма в физике, предтеча рефлексологии.

Декартова система координат – прямолинейная система координат с взаимно перпендикулярными осями на плоскости или в пространстве. Это наиболее простая и поэтому часто используемая система координат, она очень легко и прямо обобщается для пространств любой размерности, что также способствует ее широкому применению. Как образуется эта система? Прямоугольная система координат на плоскости образуется двумя взаимно перпендикулярными осями координат X и Y. Оси координат пересекаются в точке O, которая называется началом координат, на каждой оси выбрано положительное направление.

Прямоугольная система координат в пространстве образуется тремя взаимно перпендикулярными осями координат OX, OY и OZ. Оси координат пересекаются в точке O, которая называется началом координат, на каждой оси выбрано положительное направление, указанное стрелками, и единица измерения отрезков на осях. Единицы измерения обычно одинаковы для всех осей. OX – ось абсцисс, OY – ось ординат, OZ – ось аппликат.

Координаты окружают нас повсюду:

– чтобы правильно занять свое место в кинотеатре нужно знать две координаты – ряд и место;

– система географических координат (широта – параллели и долгота – меридианы): с помощью координатной сетки летчики и моряки определяют местоположение объектов;

– в биологии – построение схем молекул ДНК, построение диаграмм и графиков, прослеживающих эволюцию развития;

– в экономике – разнообразные системы координат применяются для построения графика спроса и предложения, при графическом изображении разных зависимых величин;

– в химии – построение таблицы Менделеева (изменение показателей происходит в горизонтальной и вертикальной плоскости) – взаимное расположение молекул;

– при астрономических наблюдениях координатная сетка накладывается на небесный свод с Землей в центре.

Биангулярные координаты – система координат на плоскости с двумя фиксированными точками A1 и A2, в которой положение точки Y лежащей не на прямой C1-C2, задается двумя углами. Параболические координаты – криволинейная система координат на плоскости, в которой координатные линии яв-

ляются конфокальными параболами. Существуют и другие системы координат. Их общее назначение – определить местоположение объекта.

Работа позволила значительно расширить знания по теме «Система координат», но описывает далеко не все системы координат.

Иван Нестеренко
Руководитель: Т.Ф.Панасюк

МИЛЛИОН – СО ВСЕХ СТОРОН

Среди чисел-великанов миллион чаще всего встречается в нашей повседневной жизни. Но, несмотря на это, миллион по-прежнему остается для большинства людей тем, чем и был: «знакомым незнакомцем». Большинство людей, свободно обращающихся с миллионами при денежных расчетах, все-таки не отдают себе ясного отчета в том, насколько эти числа огромны. Мы выдвинули *гипотезу,* что для лучшего представления числа нужно поупражняться в миллионном счете предметов, окружающих нас в повседневной жизни. Интересно было бы также сравнить полученные результаты с характеристиками известных нам объектов.

Цель проектной работы: составление комплекта примеров и задач прикладного характера с использованием числа миллион, апробация их для своих сверстников.

Теоретическая часть: история происхождения числа-великана. История происхождения числительного МИЛЛИОН связана с великим венецианским путешественником Марко Поло. Марко Поло придумал это слово для того, чтобы описать необычные богатства Востока, по которому он путешествовал в течение почти 18 лет. Образовал он его от итальянского слова «mille» (тысяча) с помощью увеличительного суффикса «-one», соответствующего русскому суффиксу «-ищ» в словах «домище», «ручища» и других. То есть, «миллион» буквально означает «большая тысяча» и соответствует несуществующему русскому слову «тысячища».

Практическая часть. I. Подбор примеров для визуализации числа миллион.

1. Миллион дней. Переведем сутки в годы: 1000000: 365 = 2740 лет. Зная, что в 1 веке 100 лет, получим 27 с половиной веков. Сейчас начался 2016 год, идет XXI век. 27 столетий назад был VI век до нашей эры. В этот период жил великий древнегреческий математик Пифагор (родился в 570 году до н. э.).

2. Миллион взмахов. Самая маленькая птичка на нашей планете – колибри имеет размер всего 2 см. При этом она известна как одна из самых скоростных. Колибри делает до 100 взмахов в секунду, развивая скорость в пике больше, чем у самолета-истребителя.1 000 000 : 100 = 10 000 сек. 10 000 сек: 60 : 60 = 2 ч 48 мин. Почти 3 часа должна «налететь» эта птичка, чтобы сделать 1 млн взмахов.

3. Миллион телефонов. Если выложить 1 млн сотовых телефонов Samsung в ряд, то получится цепочка, соизмеримая с длиной

МКАД. Длина 1 телефона составляет 11 см. Значит, 110 мм х 1000000 = 110000000 мм = 110 км. Протяженность же дороги составляет всего 109 км.

4. Увеличение насекомого в миллион раз. Величина обыкновенного комара около 7 мм в длину. Если мы увеличим его размеры в миллион раз (хорошо, что это не фильм ужасов), то 7 мм х 1000000 = 7 км. Комар или муха, увеличенные по длине в миллион раз, могли бы покрыть своим телом наш г. Зеленоград, ведь площадь города (по данным 2014 г.) составляет 37 кв. км!

5. Увеличение роста человека и длины его шага в миллион раз. Мой папа имеет рост 185 см, мама – 1 м 65 см, я – 1 м 40 см, а моя сестра 1м 70 см. Средний рост человека нашей семьи равен 1м 65 см. Длина шага составляет примерно 63,5 см. При увеличении в миллион раз получим рост 1650 км, а размер шага в 635 км. Буквально одним шагом такой бы человек мог бы перешагнуть из Санкт-Петербурга в Москву, а если бы лег, то растянулся бы от Твери до Крыма.

II. Составление и апробация прикладных познавательных задач.

Были составлены две задачи и опробованы на факультативе по математике для учеников 5-х классов. Опыт показал, что решение задач прикладного характера вызывает у ребят повышенный интерес. Комбинация новой информации, полученной с помощью имеющихся знаний, и эффекта неожиданности полученного результата способствует более осознанному и многостороннему восприятию окружающего мира.

1. Про миллион 5-классников. Представьте, что миллион 5-классников возьмется за руки и встанет в круг. Определите средний размах руки ребенка и рассчитайте, какое государство поместится в центр такого круга (список государств с площадью их территорий прилагается).

2. Про миллион спичек. Представьте, что вы выкладываете миллион спичек в ряд друг за другом. На какое расстояние можно отъехать от города, в котором вы живете? Найдите на карте населенные пункты, удаленные на миллион спичек. Какая геометрическая фигура наиболее точно отражает границу вашего выбора?

Итоги: 1. Познакомились с историей происхождения числа миллион. 2. С помощью объектов, окружающих нас в повседневной жизни, удалось представить размеры этого числа. 3. Составили познавательные задачи с использованием числа миллион 4. Опробовали составленные задачи на факультативе по математике и получили положительный результат.

СВЕДЕНИЯ О ЛИЦАХ, ПРИНИМАВШИХ УЧАСТИЕ В ПОДГОТОВКЕ МАТЕРИАЛОВ СБОРНИКА (алфавитный указатель)

Агрунова Марина Вячеславовна заслуженный учитель РФ, доктор педагогических наук, кандидат биологических наук, профессор кафедры дошкольного и начального образования МИОО (г. Москва).

Аитов Валерий Факильевич доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой методики преподавания иностранных языков и второго ИЯ Башкирского государственного педагогического университета им. М.Акмуллы (г. Уфа).

Аитова Вера Михайловна ст. преподаватель кафедры иностранных языков Башкирского государственного педагогического университета им. М.Акмуллы (г. Уфа).

Апостол Ольга Дмитриевна студентка факультета английского языка Минского государственного лингвистического университета (г. Минск, Беларусь).

Бабич Беата ученица 9а класса гимназии № 2072, ВАО (г. Москва).

Баранова Алла Саввична кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики Минского государственного университета (г. Минск, Беларусь).

Большаков Алексей Петрович учитель химии школы № 1279, ЮЗАО (г. Москва).

Борисевич Ксения ученица 9г класса гимназии № 5 (г. Минск, Беларусь).

Былинская Диана ученица 8а класса гимназии № 2072, ВАО (г. Москва).

Ванюшин Михаил ученик 9в класса школы № 1205 с углубленным изучением иностранных языков, ЮЗАО (г. Москва).

Василевич Людмила Ивановна методист гимназии № 5 (г. Минск, Беларусь).

Вечерин Александр Викторович кандидат психологических наук, ст. преподаватель факультета социальных наук департамента психологии Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (г. Москва).

Вечерина Наталья Ивановна почетный работник общего образования РФ, педагог-психолог гимназии № 1527, ЮАО (г. Москва).

Гарасько Антонина Михайловна член Творческого союза художников, секция монументалистов, методист, ведущий преподаватель международной школы дизайна «Образование XXI век» (г. Москва).

Гарезина Валентина Петровна учитель математики школы № 6 (г. Москва, г. Троицк).

Горбань Софья ученица 9а класса гимназии № 2072, ВАО (г. Москва).

Данилина Дарья Алексеевна исполнительный директор Центра изучения иностранных языков «Лингвастарт» (г. Москва).

Дмитренко Татьяна Алексеевна академик МАНПО, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методики преподавания иностран-

ных языков МПГУ (г. Москва).

Дмитриева Марина Тигриевна почетный работник общего образования РФ, лауреат Премии г. Москвы в области образования, учитель биологии школы с углубленным изучением английского языка № 1353 им. генерала Д.Ф.Алексеева, Зеленоградский АО (г. Москва).

Довнар Ольга Васильевна учитель английского языка, Ордена Трудового Красного Знамени гимназии № 50 (г. Минск, Беларусь).

Дрожжинова Виктория Александровна педагог-психолог лицея г. Троицка (г. Москва, г. Троицк).

Егорова Антонина ученица 8г класса школы № 27 (г. Балашиха).

Ежова Екатерина ученица 9б класса гимназии № 1527, ЮАО (г. Москва)

Еременько Дмитрий Сергеевич студент факультета английского языка Минского государственного лингвистического университета (г. Минск, Беларусь).

Жаворонкова Ирина Арнольдовна кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков института МИРБИС, преподаватель английского языка Центра изучения иностранных языков «Лингвастарт» (г. Москва).

Жилинский Валентин ученик ордена Трудового Красного Знамени гимназии № 50 (г. Минск, Беларусь).

Зарецкая Алена Юрьевна кандидат педагогических наук, ст. преподаватель кафедры дошкольной педагогики и психологии Института педагогического образования Тверского государственного университета (г. Москва, г. Тверь).

Захаров Тимофей ученик 7г класса гимназии № 1527, ЮАО (г. Москва).

Зимняя Ирина Алексеевна академик РАО, доктор психологических наук, профессор (г. Москва).

Зубкова Мария Евгеньевна и. о. редактора Центра изучения иностранных языков «Лингвастарт» (г. Москва).

Иванова Лариса Дмитриевна заслуженный учитель РФ, учитель математики школы № 446 с углубленным изучением экологии, ВАО (г. Москва).

Иванова Роза Андреевна член-корреспондент АПСН, доктор философии, кандидат педагогических наук, учитель географии славянской основной школы (г. Котла-Ярве, Эстония).

Игнатьев Алексей ученик 9в класса школы № 6 (г. Троицк).

Ильин Георгий Леонидович доктор педагогических наук, профессор, профессор МПГУ (г. Москва).

Ильина Валерия ученица 2г класса школы № 1205 с углубленным изучением иностранных языков, воспитанница Центра изучения иностранных языков «Лингвастарт», ЮЗАО (г. Москва).

Ильина Людмила ученица 8г класса школы № 27 (г. Балашиха).

Капранова Вера Анатольевна доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики Минского государственного лингвистического университета (г. Минск, Беларусь).

Ковалевская Елена Витальевна академик МАНПО, доктор педагогических наук, профессор, зав. лабораторией лингвопедагогики и проблемного обу-

чения Нижневартовского государственного университета, директор Центра изучения иностранных языков «Лингвастарт» (г. Москва, г. Нижневартовск).

Комиссарова Татьяна Сергеевна доктор педагогических наук, директор Института географии, экологии и природопользования ЛГУ им. А.С.Пушкина (г. Санкт – Петербург).

Колесник Людмила Ивановна кандидат педагогических наук доцент, зав. кафедрой иностранных языков, научный сотрудник лаборатории лингвопедагогики и проблемного обучения Нижневартовского государственного университета (г. Нижневартовск).

Корец Николай Савич доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор, профессор кафедры общетехнических дисциплин, первый проректор Национального педагогического университета им. М.П.Драгоманова (г. Киев, Украина).

Королева Елена Викторовна зав. отделом научно-методического и психолого-педагогического сопровождения дополнительного образования национального центра художественного творчества детей и молодежи Министерства образования Республики Беларусь (г. Минск, Беларусь).

Корсакова Мария Владиславовна магистрант Института иностранных языков МПГУ, преподаватель английского языка Центра изучения иностранных языков «Лингвастарт» (г. Москва).

Кочканян Гарик ученик 9в класса школы № 1205 с углубленным изучением иностранных языков, ЮЗАО (г. Москва).

Крайнов Владислав Владимирович зам. директора по учебно-методической работе гимназии № 5 (г. Минск, Беларусь).

Крот Диана Владимировна учитель математики гимназии № 5 (г. Минск, Беларусь).

Кузнецова Анна Викторовна учитель биологии школы № 27 (г. Балашиха).

Кульбицкая Светлана Алексеевна кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Минского государственного лингвистического университета (г. Минск, Беларусь).

Кунафина Юлия Игоревна аспирант кафедры дошкольного и начального образования МИОО, учитель колледжа сферы услуг № 32 (г. Москва).

Ладята Дмитрий Александрович студент факультета английского языка Минского государственного лингвистического университета (г. Минск, Беларусь).

Лизун Мария Сергеевна студентка факультета английского языка Минского государственного лингвистического университета (г. Минск, Беларусь).

Литвинович Виктор Григорьевич кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, координатор кафедры ЮНЕСКО Минского государственного лингвистического университета (г. Минск, Беларусь).

Лягушина Татьяна Сергеевна учитель географии школы № 27 (г. Балашиха).

Мартынов Антон ученик 7а класса школы с углубленным изучением ан-

глийского языка № 1353 им. генерала Д.Ф.Алексеева, Зеленоградский АО (г. Москва).

Мартынов Виктор Викторович кандидат биологических наук, зав. лабораторией экологической биохимии Московского государственного областного университета (г. Москва).

Маскальчук Никита Вячеславович студент факультета английского языка Минского государственного лингвистического университета (г. Минск, Беларусь).

Матюшкина Анна Алексеевна кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии факультета психологии МГУ им. М.В.Ломоносова (г. Москва).

Махутова Гульнара Мырзахановна кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, научный сотрудник лаборатории лингвопедагогики и проблемного обучения Нижневартовского государственного университета (г. Нижневартовск).

Мельникова Алла Александровна гл. бухгалтер Центра изучения иностранных языков «Лингвастарт» (г. Москва).

Метлицкая Тереса Ивановна ст. преподаватель кафедры педагогики Минского городского института развития образования (г. Минск, Беларусь).

Микитченко Светлана Петровна кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, научный сотрудник лаборатории лингвопедагогики и проблемного обучения Нижневартовского государственного университета (г. Нижневартовск).

Милованова Анастасия ученица 11д класса школы № 1948 «Лингвист-М», воспитанница Центра изучения иностранных языков «Лингвастарт», ЮЗАО (г. Москва).

Мириджанян Рафаэл ученик 7в класса школы № 1205 с углубленным изучением иностранных языков, ЮЗАО (г. Москва).

Морозов Тимофей ученик 7в класса школы № 1205 с углубленным изучением иностранных языков, ЮЗАО (г. Москва).

Морозова Нонна Анатольевна доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики МГПУ (г. Москва).

Москвичева Елена Юрьевна преподаватель английского языка Центра изучения иностранных языков «Лингвастарт» (г. Москва).

Надирова Анастасия ученица 7в класса школы № 1205 с углубленным изучением иностранных языков, ЮЗАО (г. Москва).

Наумчик Виктор Николаевич доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры общей и профессиональной педагогики Республиканского института профессионального образования (г. Минск, Беларусь).

Нафикова Альфия Газинуровна аспирант, ассистент Башкирского государственного педагогического университета им. М.Акмуллы (г. Уфа).

Неклюдова Мария Артемовна студентка факультета №1 «Авиационная техника» МАИ (НИУ), менеджер Центра изучения иностранных языков (г. Москва).

Нестеренко Иван ученик 6а класса школы с углубленным изучением английского языка № 1353 им. генерала Д.Ф.Алексеева , Зеленоградский АО (г. Москва).

Никитенко Анна ученица 11ж класса лицея № 1580 при МГТУ им. Баумана ЮАО, воспитанница Центра изучения иностранных языков «Лингва-старт» (г. Москва).

Новиков Петр ученик 8а класса школы № 446 с углубленным изучением экологии, ВАО (г. Москва).

Новикова Анастасия ученица 3а класса школы № 446 с углубленным изучением экологии, ВАО (г. Москва).

Новоселова Татьяна ученица 5ж класса гимназии № 1534, ЮЗАО (г. Москва).

Овсянникова Полина ученица 8а класса гимназии № 1527, ЮАО (г. Москва).

Огурэ Леонид Борисович кандидат педагогических наук, доцент Академии труда и социальных отношений (г. Москва).

Одинцова Юлия Васильевна учитель изобразительного искусства школы №446 с углубленным изучением экологии, ВАО (г. Москва).

Озерова Светлана ученица 3а школы № 1205 с углубленным изучением иностранных языков, ЮЗАО (г. Москва).

Ольховец Милана ученица 9а класса школы № 446 с углубленным изучением экологии, ВАО (г. Москва).

Орехова Наталья Андреевна учитель физики и астрономии школы № 64 (г. Минск, Беларусь).

Осипова Наталия Николаевна кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, научный сотрудник лаборатории лингвопедагогики и проблемного обучения Нижневартовского государственного университета (г. Нижневартовск).

Отец Андрей (Кожевников) протоирей, настоятель храма в честь Торжества Православия в Алтуфьево (г. Москва).

Панасюк Татьяна Федоровна учитель математики школы с углубленным изучением английского языка № 1353 им. генерала Д.Ф.Алексеева, Зеленоградский АО (г. Москва).

Пасканная Лидия Николаевна учитель начальных классов школы № 446 с углубленным изучением экологии, ВАО (г. Москва).

Полякова Елена Александровна социальный педагог школы № 27 (г. Балашиха).

Пономарева Ирина Владимировна учитель русского языка и литературы школы № 1205 с углубленным изучением иностранных языков, ЮЗАО (г. Москва).

Пронина Лилия Анатольевна почетный работник среднего профессионального образования, педагог-психолог Московского колледжа архитектуры и градостроительства, СВАО (г. Москва).

Путилин Валерий Дмитриевич академик МАНПО, доктор педагогических

наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии МИРЭА (г. Москва).

Путилина Надежда Валерьевна член-корреспондент МАНПО, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры сравнительной образовательной политики РУДН (г. Москва).

Рабинович Сергей ученик 1а класса школы № 446 с углубленным изучением экологии, ВАО (г. Москва).

Самсонова Нина Васильевна кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, научный сотрудник лаборатории лингвопедагогики и проблемного обучения Нижневартовского государственного университета (г. Нижневартовск).

Сандлер Аркадий Кивович директор Лингво-педагогического колледжа «Лингвастарт» (г. Москва).

Снопко Екатерина Яновна преподаватель кафедры педагогики факультета немецкого языка Минского государственного лингвистического университета (г. Минск, Беларусь).

Тимофеев Виктор ученик 4б класса школы № 1779 СВАО (г. Москва).

Тимофеева Александра ученица 2в класса школы № 1779 СВАО (г. Москва).

Тимофеева Вера Аркадьевна учитель английского языка Православной школы им. Сергия Радонежского в усадьбе Свиблово, СВАО (г. Москва).

Тимофеева Елизавета ученица 3 класса школы № 1779 СВАО (г. Москва).

Тимошенко Наталья Александровна педагог дополнительного образования гимназии № 1529 им. С.А.Грибоедова, ЦАО (г. Москва).

Трацевская Анастасия Владимировна кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики Минского государственного лингвистического университета (г. Минск, Беларусь).

Трегуб Ольга Дмитриевна кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры информационных систем и технологий Национального педагогического университета им. М.П.Драгоманова (г. Киев, Украина).

Усенко Игорь Сергеевич кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Минского государственного лингвистического университета (г. Минск, Беларусь).

Федорова Ирина Валерьевна учитель английского языка гимназии № 2 (г. Орша, Беларусь).

Филиппова Светлана Юрьевна учитель математики школы № 1205 с углубленным изучением иностранных языков, ЮЗАО (г. Москва).

Фурсикова Татьяна Михайловна учитель истории и обществознания гимназии № 1527, ЮАО (г. Москва).

Хабаровский Андрей Николаевич учитель английского языка «Лицейско-гимназического комплекса на Юго-Востоке», ЮВАО (г. Москва).

Харичева Анна ученица 9б класса гимназии № 1527, ЮАО (г. Москва).

Ходырева Марина Альбертовна учитель английского языка, зав. кафедрой

формирования лингвистических аспектов культуры гимназии № 2072, ВАО (г. Москва).

Чахеева Галина ученица 3а класса школы № 1205 с углубленным изучением иностранных языков, воспитанница Центра изучения иностранных языков «Лингвастарт», ЮЗАО (г. Москва).

Шулакова Тамара Валентиновна учитель гимназии № 1534, ЮЗАО (г. Москва).

Щучкина Дарья Геннадьевна аспирант кафедры естественнонаучного образования МИОО, методист первой категории отдела экологического просвещения и учета животных дирекции природной территории «Кузьминки – Люблино» ГПБУ «Мосприрода» (г. Москва).

Юрков Алексей студент 11н класса лицея № 1580 при МГТУ им. Баумана ЮАО, воспитанник Центра изучения иностранных языков «Лингвастарт» (г. Москва).

Янина Татьяна Викторовна учитель начальных классов школы № 1205 с углубленным изучением иностранных языков, ЮЗАО (г. Москва).

Яскович Анна Георгиевна учитель физики и астрономии гимназии № 5 (г. Минск, Беларусь).

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ 3

ЧАСТЬ 1
ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ – ГЛАЗАМИ ВЗРОСЛЫХ

1.1. ПРОБЛЕМНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ, ВОСПИТАНИИ И РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ 5

Зимняя И.А. Особенности создания проблемной ситуации при обучении иностранному языку 5

Вечерин А.В., Вечерина Н.И. Особенности обучения одаренных детей 7

Довнар О.В. Проблемный подход в организации иноязычного общения на основе ролевых игр, дискуссий, дебатов и других интерактивных форм взаимодействия 10

Ильин Г.Л. Исследования мышления и речи ребенка 12

Ковалевская Е.В., Данилина Д.А. Конференция как новая форма повышения квалификации в свете проблемного подхода 14

Колесник Л.И., Микитченко С.П., Осипова Н.Н. Обучение иностранным языкам на основе лингво-педагогических моделей (в контексте проблемного обучения) 18

Матюшкина А.А. Понимание смысла художественного произведения как проблемная ситуация 21

Махутова Г.М. Обучение иноязычному общению в условиях проблемного подхода 24

Нафикова А.Г., Аитова В.М., Аитов В.Ф. Формирование грамматических навыков на основе проблемно-проектных заданий 26

Огурэ Л.Б. В защиту ЕГЭ 28

Отец Андрей (Кожевников). Православная культура и проблемы воспитания личности 30

Путилин В.Д., Путилина Н.В., Ковалевская Е.В. От конпроблемного подхода к конпроблемному образованию 32

Самсонова Н.В. Ценностно-смысловой аспект проблемного обучения иностранным языкам 35

Трегуб О.Д., Корец Н.С. Проблемные задания в обучении будущих учителей технологий 37

1.2. ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ И НООСФЕРНЫЙ ПОДХОДЫ К ОБРАЗОВАНИЮ В УСЛОВИЯХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ЦИВИЛИЗАЦИИ 39

Аргунова М.В. Конвергентные подходы в экологическом образовании для устойчивого развития 39

Баранова А.С. Культура ноосферного образования на современном этапе развития общества 43

Большаков А.П. Реализация экосистемного подхода в процессе форми- 45

рования экологической грамотности старшеклассников
Дмитренко Т.А. Проблемный и ноосферный подходы в организации форм современного образования 46
Зарецкая А.Ю. Арт-педагогическое сопровождение духовно-нравственного развития личности как форма современного образования для устойчивого развития цивилизации 48
Иванова Р.А. Берегите в себе человека (в контексте ноосферного подхода) 50
Крайнов В.В. Социальные сети в образовательном процессе (в условиях устойчивого развития) 54
Кунафина Ю.И. Предпрофильное образование в современной школе для устойчивого развития 55
Морозова Н.А. Базовая кафедра – одно из значимых средств организации современного образования в условиях устойчивого развития 58
Тимошенко Н.А. Реализация программы «Основы экологической безопасности дошкольников» 60
Хабаровский А.Н. Значение экологического образования в современной школе 61
Ходырева М.А. Использование объединяющих международное педагогическое сообщество интернет-ресурсов 62
Щучкина Д.Г. Потенциал особо охраняемых природных территорий Москвы для реализации ноосферного подхода к обучению в условиях устойчивого развития цивилизации 65
1.3. КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ 67
Капранова В.А. Формирование толерантности как качества личности в молодежной среде 67
Апостол О.Д. Танец – один из самых древних видов народного творчества в Беларуси 69
Василевич Л.И. Реализация предметного содержания при изучении учебного предмета «русский язык» на повышенном уровне 71
Гарезина В.П., Игнатьев Алексей. О научно-педагогическом наследии Н.И.Лобачевского (из опыта работы учителя математики и мировой художественной культуры) 73
Ереметь́ко Д.С. Межкультурная коммуникация как форма взаимодействия личности и общества 75
Королева Е.В. Дополнительное образование детей и молодежи в республике Беларусь: инновационный вектор изменений 76
Ладята Д.А. Нравственное воспитание обучающихся Несвижского государственного колледжа им. Якубаса Коласа 78
Литвинович В.Г. Метод проектов как форма самостоятельной работы в воспитании студентов в духе культуры мира 79
Лягушина Т.С., Кузнецова А.В., Полякова Е.А. Инновационный образовательный проект «Организация волонтерского движения как средство 82

социализации подростков»
Москальчук Н.В. Диалог культур как форма воспитания личности 84
Пономарева И.В. Судьба родового имения Мара поэта С.А.Баратынского 86
Пронина Л.А. Интерактивное занятие «Будем вместе!» 87
Трацевская А.В. Воспитание у детей и молодежи культуры семейных отношений 89
1.4. ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ 91
Наумчик В.Н., Метлицкая Т.И. Физика как гуманитарная дисциплина 91
Вечерин А.В. Компетенции педагога в работе с одаренными детьми 93
Дрожжинова В.А. Из опыта работы педагога-психолога с детьми первых-четвертых классов 95
Жаворонкова И.А. Некоторые андрагогические особенности обучения: взгляд практика 97
Крот Д.В. Особенности преподавания предмета «математика» в классах физико-математического направления 99
Кульбицкая С.А. WEB-ресурсы в педагогическом процессе 100
Лизун М.С. Самовоспитание как основа формирования готовности к самообразованию у старшеклассников 102
Орехова Н.А., Яскович А.Г. Астрономия в школе в XXI веке 104
Панасюк Т.Ф. Использование технологии деятельностного метода на уроках математики 106
Снопко Е.Я. Образование детей с особыми потребностями 108
Усенко И.С. Педагогическое сопровождение развития эмпатии у подростков 110
Федорова И.В. Использование видеофильмов на уроках английского языка для формирования коммуникативной компетенции учащихся профильных классов 112
Фурсикова Т.М. Социализация учащихся через профильность обучения 114

ЧАСТЬ 2
ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ – ГЛАЗАМИ ДЕТЕЙ

2.1. ЭКОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ И ТВОРЧЕСКИЕ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ 117
Былинская Диана. Вопросы экологии в современном мире 117
Мартынов Антон. Этномофауна подмосковного луга 118
Новиков Петр. Особенности пчеловодства на территории ООПТ башкирского Урала, пасеки Абхазии и эколого-просветительского центра «Царская пасека» Москвы 119
Новикова Анастасия. Авторский сайт «Экошаг по свету» 120
Рабинович Сергей. Папа, мама, я – экологическая семья 121
Тимофеев Виктор, Тимофеева Александра, Тимофеева Елизавета. Рас- 122

тение и вода
2.2. КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ И ТВОРЧЕСКИЕ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ 124
Борисевич Ксения. Миграционные процессы на территории Беларуси: история и современность 124
Горбань Софья, Бабич Беата. Английский как язык мирового общения 126
Ильина Людмила, Егорова Антонина. Влияние мифов и легенд на повышение популярности туристических объектов 128
Новоселова Татьяна. Где же ты, счастье? 130
Ольховец Милана. Рукописи не горят 132
Чахеева Галина. Фастфуд – польза или вред? 133
2.3. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ И ТВОРЧЕСКИЕ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ 134
Ежова Екатерина. Интеллект и эмоциональный интеллект у старшеклассников московской гимназии 134
Захаров Тимофей. Может ли подросток не лгать? 136
Ильина Валерия. Кукла Маша или кукла Барби? 138
Овсянникова Полина. Психологическое время школьника 140
Озерова Светлана. Феномен цвета в представлении младших школьников 142
Харичева Анна. Особенности критического мышления у школьников России и Германии 145
2.4. «ОЧЕВИДНОЕ-НЕВЕРОЯТНОЕ» В ПРОЕКТАХ И ТВОРЧЕСКИХ РАБОТАХ УЧАЩИХСЯ 147
Ванюшин Михаил, Кочканян Гарик. Решение целых уравнений с применением метода деления многочлена на многочлен 147
Жилинский Валентин. Ноосферный подход к образованию в условиях устойчивого развития цивилизации (перевод с английского: *Милованова Анастасия, Нестеренко Анна, Юрков Алексей*) 148
Мириджанян Рафаэл, Надирова Анастасия. Математические фокусы 150
Морозов Тимофей. Системы координат 151
Нестеренко Иван. Миллион – со всех сторон 153

СВЕДЕНИЯ О ЛИЦАХ, ПРИНИМАВШИХ УЧАСТИЕ В ПОДГОТОВКЕ МАТЕРИАЛОВ СБОРНИКА (алфавитный указатель) 155
СОДЕРЖАНИЕ 162

Научное издание

**ПРОБЛЕМНЫЙ И НООСФЕРНЫЙ ПОДХОДЫ
В ОРГАНИЗАЦИИ ФОРМ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ЦИВИЛИЗАЦИИ**

Материалы
XVII Московской международной конференции
«Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых»

(16 марта 2017 года)

Сборник статей

Ответственный редактор: *Е.В. Ковалевская*
**Компьютерный набор, техническое редактирование,
верстка и макетирование:** *М.Е.Зубкова, М.В.Корсакова*

Телефон: 8-499-128-52-27. E-mail: conf@linguastart.ru; www.linguastart.ru