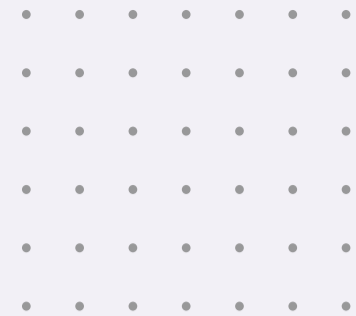


ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ  
РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН



# ОБРАЗОВАНИЕ:

традиции и инновации

# 2022 №2

# EDUCATION:

Traditions & Innovations



*МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН*

*ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН*

# **ОБРАЗОВАНИЕ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ**

# **EDUCATION: TRADITIONS & INNOVATIONS**

**НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ**

**№ 2 (37), 2022**

#### **Редакционный совет:**

**Янгиров Азат Вазирович**, главный редактор, ректор ГАУ ДПО Институт развития образования Республики Башкортостан, доктор экономических наук (г. Уфа).

**Маджуга Анатолий Геннадьевич**, заместитель главного редактора, доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, гранд-доктор философии (PhD) в области психологии (г. Брюссель, Бельгия), заведующий кафедрой педагогики, психологии и здоровьесбережения ГАУ ДПО Институт развития образования Республики Башкортостан (г. Уфа).

**Насырова Светлана Ирековна**, проректор по научной и инновационной работе ГАУ ДПО Институт развития образования Республики Башкортостан, кандидат экономических наук (г. Уфа).

**Сингизов Ильдус Юлаевич**, проректор по учебно-методической работе ГАУ ДПО Институт развития образования Республики Башкортостан, кандидат экономических наук (г. Уфа).

**Иркабаева Мария Владимировна**, ответственный секретарь редакционной коллегии, ученый секретарь ГАУ ДПО Институт развития образования Республики Башкортостан, кандидат филологических наук (г. Уфа).

**Аминов Тахир Мажитович**, профессор кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы», доктор педагогических наук, профессор (г. Уфа).

**Гуров Валерий Николаевич**, заведующий кафедрой управления и профессионального образования ГАУ ДПО Институт развития образования Республики Башкортостан, профессор, доктор педагогических наук (г. Уфа).

**Яфаева Венера Гавазовна**, заведующий кафедрой дошкольного и начального образования ГАУ ДПО Институт развития образования Республики Башкортостан, доктор педагогических наук, доцент (г. Уфа).

#### **Редакционная коллегия:**

**Шурупова Раиса Викторовна**, доктор социологических наук, кандидат педагогических наук, доктор философии (PhD), вице-президент по связям с научными и учебными организациями России, профессор Израильской независимой академии развития науки (ИНАРН), академик ИНАРН (Израиль, г. Ашкелон)

**Шарипова Диляра Джуманиязовна**, доктор педагогических наук, фулл-профессор, советник Президента Республики Узбекистан по вопросам здоровья и здорового образа жизни, профессор Ташкентского государственного педагогического университета им. Низами (г. Ташкент).

**Абскалова Надежда Павловна**, доктор педагогических наук, профессор Новосибирского государственного педагогического университета, заслуженный работник ВШ РФ (г. Новосибирск).

**Фортова Любовь Константиновна**, кандидат юридических наук, доктор педагогических наук, профессор Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых (г. Владимир).

**Завражин Сергей Александрович**, доктор педагогических наук, профессор Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых (г. Владимир).

**Перминова Людмила Михайловна**, доктор педагогических наук, профессор Московского государственного областного университета (г. Москва).

**Кисляков Павел Александрович**, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой специальной психологии и психологии труда Российского государственного социального университета (г. Москва).

**Малярчук Наталья Николаевна**, доктор педагогических наук, кандидат медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой возрастной физиологии, дефектологии и инклюзивного образования Тюменского государственного университета (г. Тюмень).

**Белонская Изабелла Давидовна**, доктор педагогических наук, профессор Оренбургского государственного педагогического университета (г. Оренбург).

**Бражник Евгения Ивановна**, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой воспитания и социализации личности Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург).

**Шайхисламов Рашит Бадретдинович**, доктор исторических наук, профессор кафедры истории России, историографии и источниковедения Института истории и государственного управления Башкирского государственного университета (г. Уфа).

**Шайхисламова Зубаржат Фаниловна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры башкирского и других родных языков и литературы, ГАУ ДПО Институт развития образования Республики Башкортостан (г. Уфа).

Технический редактор Хадимуллина Э.Д.

#### **Учредитель**

Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан

Журнал основан в 2010 году. Выходит 4 раза в год.

Журнал включен в систему РИНЦ

ISSN 2658-7629

Точка зрения редакции может не совпадать с мнениями авторов статей. Ответственность за достоверность приводимых статистических данных, фактов, ссылок на источники несут авторы статей.

Изготовлено в Редакционно-издательском центре Института развития образования Республики Башкортостан

450005, Уфа, ул. Мингажева, 120.  
rio\_bigo@mail.ru

Подписано к печати 28.06.2022.

Бумага писчая. Формат 60×84<sub>1/8</sub>.

Гарнитура Times New Roman, Arial.

Отпечатано на ризографе и KONIKA MINOLTA.

Усл. печ. л. 6.

Тираж 500 экз. Заказ 10.

© Авторы публикаций, 2022.

© ГАУ ДПО Институт развития образования Республики Башкортостан, 2022

## СОДЕРЖАНИЕ

**ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ***Абаскалова Н.П.*

Психофизиологическая готовность педагогов при дистанционной форме обучения во время эпидемии COVID 4

*Рахматуллина Ш.М.*

Анализ всероссийских проверочных работ по окружающему миру обучающихся в IV классе 9

**МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ***Ильцова Э.Н., Гайсин Э.Д., Маджуга А.Г.*

Методология конструирования образовательной среды нового типа в условиях современной школы 17

*Бикбулатова Ю.С., Мухаметова И.И., Гильманов А.Х.*

Социальная эмпатия как индикативный показатель продуктивного развития личности 25

*Прядильникова О.В., Нурдаuletova Г.Б.*

Методы развития эмоционального интеллекта школьника в системе урочной деятельности 32

*Кондратьева Н.В., Костина К.Г.*

Преподавание национальных языков Российской Федерации: новые вызовы и возможности (на примере обучения удмуртскому языку) 37

*Фатыхов М.А., Сантимерова А.Ф.*

Проектная деятельность обучающихся основной школы и учителя как средство формирования метапредметных результатов обучения физике в условиях реализации ФГОС 40

*Микрякова О.С.*

Методы и приёмы систематизации изученного материала на уроках родного (марийского) языка и литературы 45

*Газетдинова Р.Р.*

Особенности перевода многозначных слов в английском, немецком и русском языках (на примере романа Ч. Диккенса «Дэвид Копперфилд») 47

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАТИКА И СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ***Полупанова А.В.*

Современные образовательные технологии на уроках литературы в системе СПО 53

*Биккузина А.Х.*

Теоретико-методические аспекты совершенствования антитеррористической компетенции руководителей образовательных организаций 60

*Ахвандерова А.Д., Тихонова Т.Р.*

Приемы мнемотехники при обучении родному (чувашскому) языку 65

*Афанасьева Н.М.*

Обоснование возможности использования методов арт-терапии в психологической коррекции детских страхов в младшем школьном возрасте 70

*Маджуга А.Г., Каримова Г.А., Агзамов Р.Р., Чуктурова Н.И.*

Мультимедиа-технологии как эффективное дидактическое средство в обучении студентов вуза иностранному языку 77

*Ирхина И.В.*

Управление развитием здоровьесориентированной дидактической системы учителя: рефлексивный подход 84

**ОБ АВТОРАХ**

87

## ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Абаскалова Н.П.

### ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ ПРИ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЕ ОБУЧЕНИЯ ВО ВРЕМЯ ЭПИДЕМИИ COVID

***Аннотация.** Работа посвящена проблеме психофизиологической готовности педагогов школ к профессиональной деятельности при дистанционной системе обучения во время пандемии. Рассмотрено понятие «психологическая готовность» педагога с позиции разных авторов. Обозначены уровни и критерии готовности студентов (будущих педагогов) к профессиональной деятельности. Показано, что у педагогов снизился уровень психологического и физического здоровья, увеличился процент с эмоциональным выгоранием. Недостаточный уровень компетентности педагогов по применению информационно-коммуникационных технологий при дистанционной системе образования, требует психолого-педагогического и методического сопровождения труда педагога.*

***Ключевые слова:** психологическая готовность, дистанционная система обучения, пандемия, эмоциональное выгорание, здоровье педагогов*

***Abstract.** The paper is devoted to the problem of psychophysiological preparedness of school teachers for professional activity under the distance learning system during the pandemic. The concept "psychological readiness" of a teacher from the position of different authors is considered. The levels and criteria of students' (future teachers') readiness for professional activity are outlined. It is shown that teachers have a decreased level of psychological and physical health, the percentage with emotional burnout has increased. Insufficient level of teachers' competence in the use of information and communication technologies in the distance education system, requires psychological and pedagogical and methodological support of the teacher's work.*

***Key words:** psychological readiness, distance learning system, pandemic, emotional burnout, teachers' health*

**Введение.** Опыт работы в течение двух лет в условиях пандемии и системы дистанционного образования показывает, что необходим переход на новый уровень развития сопровождения образовательно-воспитательного процесса, пересмотром характеристик профессиональной подготовки педагогов с учетом их психологической и профессиональной готовности [1, 2, 3].

К сожалению, педагоги страны не были готовы к столь стремительному введению дистанционного образования (не были подготовлены электронные пособия, презентации, тесты, задания и т.д.), у них выявлен недостаточный уровень информационно-коммуникационных компетенций. Значимость данной проблемы и потребность общества и образования требует сегодня формирования педагога нового типа педагога-исследователя с определенными квалификационными характеристиками, компетентного в своей профессиональной

области знаний, владеющего навыками коммуникации и стремящегося к саморазвитию [4, 5, 6].

Интенсивное развитие теории и практики психолого-педагогического сопровождения в последние годы связано с расширением представлений о целях образования, в число которых включены цели развития, воспитания, обеспечения физического, психического, психологического, нравственного и социального здоровья детей. Высокие требования, предъявляемые к современной системе образования, в том числе и в дистанционном режиме, отражаются на физических и психоэмоциональных нагрузках педагогов. От оптимального состояния психофизиологических функций организма педагога напрямую зависит профессиональная деятельность, его профессиональное здоровье, включающее следующие компоненты: физическое состояние; функциональные резервы; факторы риска заболеваемости;

стрессоустойчивость; психоэмоциональное состояние (тревожность, самочувствие, активность, настроение); индивидуальный стиль жизни [7, 8, 9].

**Материалы и методы.** Мы провели анализ литературных источников с целью определения характеристики понятия «психологическая готовность педагога». В научной литературе в понятие «психоло-

гическая готовность педагога» авторы вкладывают различные характеристики: как качество, как целостное проявление личности, как интегральное понятие, как особое психическое состояние, как профессионально важное и сложное личностное образование и т.д. (таб.1). [6, 8, 10, 11].

Таблица 1

Характеристика понятия «психологической готовности педагога»

Авторы	Характеристика понятия
Ф.Н. Гоноболин, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков	рассматривают психологическую готовность как качество, устойчивую характеристику личности
Л.Г. Ахтаева и др.	как целостное проявление личности, включающее знание предмета, проективные, конструктивные коммуникативные умения, общие и специальные способности
Л.В. Кондрашова, А.В. Массанов, С.И. Равикович, С.В. Ушнев	как интегральное понятие, которое характеризуется сложной динамической структурой взаимосвязанных личностных компонентов: профессионально-педагогическая направленность, способность к самооценке, потребность в профессиональном самовоспитании
Ф.Т. Гецов, Т.В. Иванова, А.Г. Ковалев, Л.Н. Лаврова, Н.Д. Левитов, А.Ц. и др.	определяется как особое психическое состояние, обеспечивающее успешное выполнение профессиональных задач, принятие самостоятельных решений определяется как особое психическое состояние, обеспечивающее успешное выполнение профессиональных задач, принятие самостоятельных решений
М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович	квалифицируют психологическую готовность как профессионально важное и сложное личностное образование, включающее в себя: положительное отношение к профессии, достаточно устойчивые мотивы деятельности; адекватные требованиям профессиональной деятельности черты характера, способности, проявления темперамента; необходимые знания, умения, навыки; устойчивые профессионально важные особенности восприятия, памяти, внимания, мышления, эмоционально-волевых качеств и т.д.

В процессе профессиональной подготовки педагога в вузе можно выделить четыре уровня: интуитивный, репродуктивный, творчески-репродуктивный, творческий и исследовательский. Каждый уровень характеризуется определенной готовностью на выполнение учебных и трудовых задач (рис. 1). Разработаны и критерии готовности (рис. 2).

Профессиональная готовность учителя включает в себя не только осознание высокой роли и социальной ответственности, но и стремление самостоятельно и творчески выполнять профессиональные задачи, через мобилизацию приобретенных в вузе компетенций.

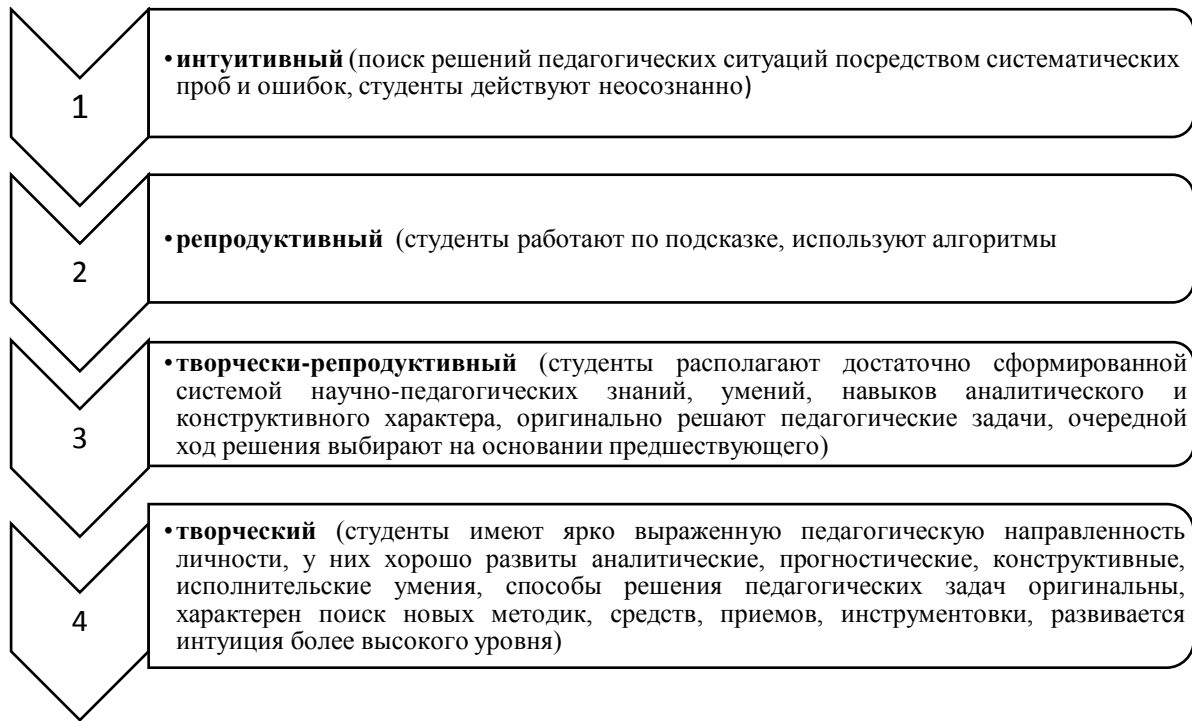


Рисунок 1. Уровни готовности студентов к педагогической деятельности

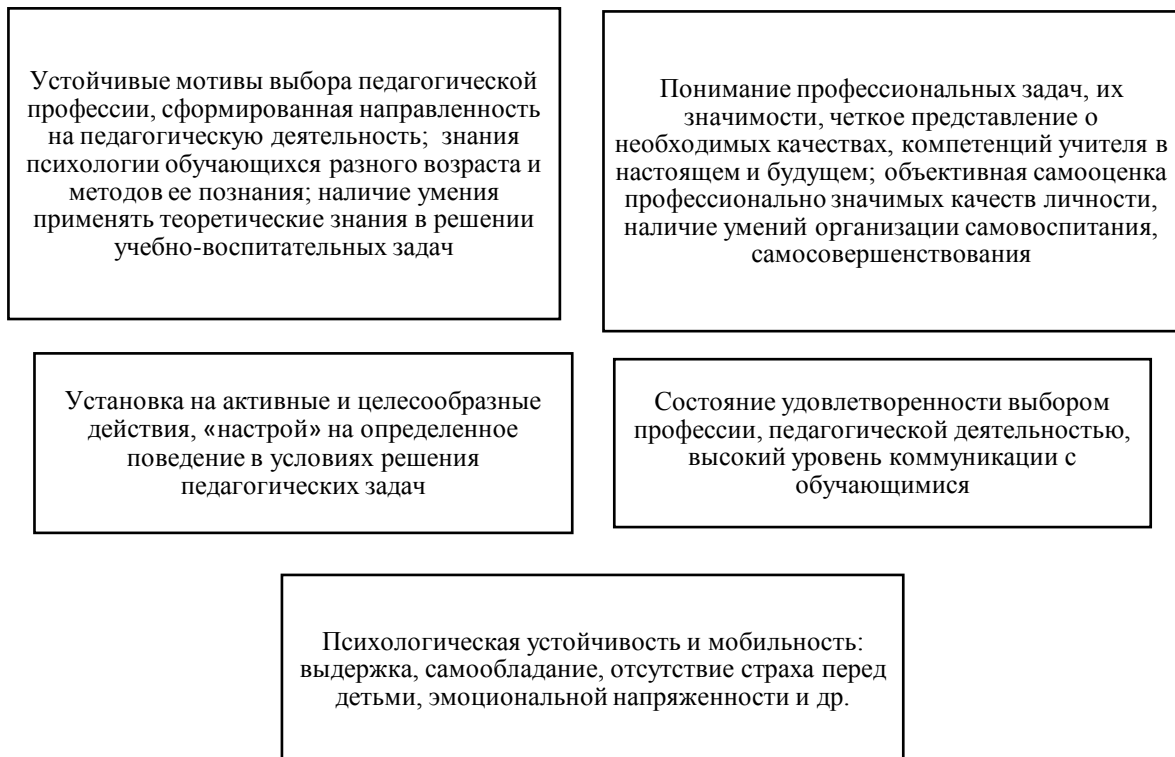


Рисунок 2. Критерии готовности к педагогической деятельности

**Результаты.** Анализ литературных источников, анкетирование и педагогическое наблюдение в течение продолжительного времени позволили в деятельности учителя выделить следующие показатели, которые неблагоприятно отражаются на

состоянии его здоровья и выполнении профессиональных задач:

– большое напряжение психологических свойств личности (психических функций организма) – внимания, пространственного мышления;



– однообразие рабочей позы, выполнение стереотипных движений мелкими группами мышц кисти и предплечья при длительной работе за компьютером;

– повышенная нагрузка на зрительный аппарат и опорно-двигательную систему (статические нагрузки);

– повышенная затрата времени при подготовке к занятиям в дистанционной форме обучения (презентации, тесты, задания различной формы и сложности и т.д.).

Обследование педагогов выпускных классов показало, что произошло ухудшение ведущих физических качеств и функций организма, необходимых для совершенствования профессии педагога: общая выносливость снизилась на 20 %, устойчивость и переключение внимания на 13 %, пространственное мышление на 8 %, зрительно-моторную координацию движений рук на 17 %, точность движений на 27 %. Одновременно происходит увеличение случаев гипертонии, повышение количество педагогов, испытывающих головную боль (48 %) и другие нарушения здоровья.

При пандемии и введении дистанционной формы обучения повысилась уровень напряжения организма. Мы предложили педагогам отметить, какие симптомы эмоционального выгорания они могли бы отметить у себя:

– стремление сократить или формализовать взаимодействие с другими людьми (учащимися, коллегами, родственниками, друзьями) – 33 %;

– снижение работоспособности, продуктивности, желания работать – 29 %;

– непроходящее чувство усталости, истощения – 53 %;

– чувство невостребованности, ощущение неспособности изменить свою судьбу, снижение уровня энтузиазма – 21 %;

– возрастание числа ролевых и эмоциональных конфликтов – 13 %;

– обида, разочарование, легко возникающие приступы гнева и раздражи-

тельности, подсознательное чувство вины – 37 %;

– общая негативная установка на жизненные перспективы – 29 %.

Как можно видеть из приведенных результатов в среднем 30 % педагогов испытывают состояние эмоционального выгорания. Такое психоэмоциональное состояние педагогов не может не сказаться на их профессиональной деятельности и качестве образования.

**Обсуждение.** Сегодня к профессии педагог обращено внимание всего общества, так как вновь особое значение приобретает воспитательный компонент образования и вновь появляется сочетание воспитательно-образовательный процесс. Профессиональная деятельность способствует наиболее интенсивному личностному развитию и самореализации на протяжении всей жизни, увеличению своего потенциала и расширению компетенций.

В этом плане, сегодня идет разработка программ по сопровождению труда педагога с учетом уровня образовательного учреждения. Но общими моментами, на наш взгляд, могут являться следующие: изучение личностных особенностей педагогов и состояния их здоровья, исследование уровня психолого-педагогической грамотности педагогов и их отношения к инновационной деятельности, составление карт профессиональной подготовки к педагогической деятельности, система психолого-педагогической и методической помощи.

**Заключение.** Чтобы более качественно осуществлялся образовательно-воспитательный процесс, необходимо психолого-педагогическое сопровождение труда педагога, разработка программ, поддерживающих его здоровье, и создание комфортных и безопасных условий реализации трудовой деятельности, что обеспечит педагогам возможность работать в новой образовательной парадигме.



**Список литературы**

1. Абаскалова Н.П. Проблемы социально-психологической адаптации педагогов во время эпидемии COVID // *Образование: традиции и инновации*. – 2020. – № 3 (30). – С. 9–13.
2. Абаскалова Н.П. Научный обзор: системный подход в педагогике здоровья / Н.П. Абаскалова, А.Ю. Зверкова // *Научное обозрение. Педагогические науки*. – 2016. – № 2. – С. 5–24. ISSN 2500-3402.
3. Abaskalova N.P, Aizman N.I. and Aizman R.I. "The Level of Socio-psychological Adaptation and Emotional Status of Graduate Students and Teachers in Conditions of Covid-isolation". *Acta Scientific Medical Sciences Special Issue 2* (2022). – P. 27–31.
4. Казин Э.М., Красношлыкова О.Г., Абаскалова Н.П. Реализация социально-адаптивных компетенций педагогов в процессе здоровьесберегающей деятельности школы // *Сибирский учитель*. 2020. – № 4(131). – С. 43-52. ISSN: 1817-6488.
5. Красношлыкова О.Г. Понятие «социальная компетенция» как научная категория // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. – 2019. – № 3(35). – С. 20–26; ISSN: 2220-3036.
6. Мезенцева О.И. Психолого-педагогические условия развития профессиональной компетентности современного педагога: монография / О.И. Мезенцева, Е.В. Кузнецова. – Новосибирск, 2013. – 158 с.; ISBN 978-5-903978-77-9.
7. Методологические и организационно-педагогические подходы к развитию личности на основе формирования социально-психологической безопасности индивида и актуализации адаптационного потенциала обучающихся: монография. Кн. I. Проблемы актуального и ближайшего развития обучающихся в современном образовательном пространстве / ред. колл.: Н.П. Абаскалова, Э.М. Казин, Н.Э. Касаткина [и др.]; под науч. ред. Э.М. Казина. – Кемерово: Изд-во КРИПКиПР, 2020. – 178 с.; ISBN 978-5-7148-0709-1. – ISBN 978-5-7148-0710-7 (кн. I).
8. Методологические и организационно-педагогические подходы к развитию личности на основе формирования социально-психологической безопасности индивида и актуализации адаптационного потенциала обучающихся: монография. – Книга III. Реализация социально-адаптивной компетентности педагогов в образовательной деятельности / редкол.: Н.П. Абаскалова, Р.И. Айзман, Э.М. Казин, Н.Э. Касаткина [и др.]; под науч. ред. Э.М. Казина. – Кемерово: Издательство КРИПКиПРО, 2022. – 461 с.
9. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – Москва: Изд. центр «Академия», 2004. – 318 с. ISBN 5-7695-1666-6.
10. Свищерская С.П. Профессиональная самореализация педагога посредством научно-исследовательской деятельности // *Научное обозрение. Педагогические науки*. – 2016. – № 4. – С. 46–65.
11. Теоретические и прикладные аспекты формирования здоровьесберегающего и социально-адаптивного образовательного пространства: монография. Кн. III. Психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение развития детей и самореализации обучающихся / редкол.: Н.П. Абаскалова, Т.В. Волосовец, Э.М. Казин [и др.]; под науч. ред. Э.М. Казина. – Кемерово: Изд-во КРИПКиПРО, 2018. – 571 с.; ISBN 978-5-7148-0577-6; ISBN 978-5-906938-19-0.

Рахматуллина Ш.М.

## АНАЛИЗ ВСЕРОССИЙСКИХ ПРОВЕРОЧНЫХ РАБОТ ПО ОКРУЖАЮЩЕМУ МИРУ ОБУЧАЮЩИХСЯ В IV КЛАССЕ

**Аннотация.** В статье обсуждаются результаты всероссийских проверочных работ по окружающему миру обучающихся в четвертом классе. Дан анализ работ за 2020/2021 учебный год, а также рекомендации по повышению качества выполнения такого рода проверочных работ.

**Ключевые слова:** контрольно-измерительные материалы, обучающийся, проверочная работа, программа, окружающий мир, вариант, образование, способность.

**Abstract.** The article discusses the results of the All-Russian verification works on the surrounding world of students in the fourth grade. An analysis of the work for the 2020/2021 academic year, as well as recommendations for improving the quality of such verification work is given.

**Key words:** control and measuring materials, student, test work, program, the surrounding world, option, education, ability.

**Введение.** Во всероссийских проверочных работах в 2020–2021 учебном году по окружающему миру приняли участие 49200 четвероклассников из 1223 образовательных организаций Республики Башкортостан.

Ключевыми особенностями ВПР в начальной школе являются:

- соответствие ФГОС;
- соответствие отечественным традициям преподавания учебных предметов;
- учет национально-культурной и языковой специфики многонационального российского общества;
- отбор для контроля наиболее значимых аспектов подготовки как с точки зрения использования результатов обучения в повседневной жизни, так и с точки зрения продолжения образования;
- использование ряда заданий из открытого банка Национальных исследований качества образования (НИКО);
- использование заданий только открытого типа.

Тексты заданий в вариантах ВПР в целом соответствуют формулировкам, принятым в учебниках, включенных в Федеральный перечень учебников, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего образования.

**Материалы и методы.** Вариант проверочной работы состоит из двух частей,

которые различаются по содержанию и количеству заданий.

Часть 1 содержит 6 заданий: 2 задания, предполагающие выделение определенных элементов на приведенных изображениях; 3 задания с кратким ответом (в виде набора цифр, слова или сочетания слов) и 1 задание с развернутым ответом.

Задания части 1 проверочной работы направлены, прежде всего, на выявление уровня владения обучающимися начальными сведениями о сущности и особенностях природных объектов, процессов и явлений, об элементарных нормах здоровьесберегающего поведения в природной и социальной среде, а также на освоение умений анализировать информацию, представленную в разных формах.

Задание 1 проверяет умение анализировать изображение и узнавать объекты, с которыми обучающиеся встречались в повседневной жизни или при изучении учебных предметов, выявлять их существенные свойства.

Основой задания 2 является таблица с прогнозом погоды на 3 дня, содержащая часто употребляемые на информационных ресурсах и в СМИ условные обозначения. Задание 2 проверяет умение понимать и анализировать информацию, представленную разными способами (словесно, знаково-символическими средствами и т.п.).

Основой задания 3 является карта материков Земли / карта природных зон

России и изображения животных и растений. Требуется назвать отмеченные буквами материка/ природные зоны и определить, какие из приведенных в задании животных и растений обитают в естественной среде на территории каждого из этих материков / каждой из этих природных зон. Задание проверяет сформированность первичного навыка чтения карты и овладение логическими универсальными действиями.

В задании 4 проверяется овладение начальными сведениями о строении тела человека (умение распознать конкретные части тела и органы) на основе предложенной для анализа модели.

Задание 5 направлено на проверку освоения элементарных норм здоровьесберегающего поведения в природной и социальной среде.

Задание 6 связано с элементарными способами изучения природы – его основой является описание реального эксперимента. Первая часть задания проверяет умение обучающихся вычленять из текста описания информацию, представленную в явном виде, сравнивать описанные в тексте объекты, процессы. Во второй части задания требуется сделать вывод на основе проведенного опыта. Третья часть задания проверяет умение проводить аналогии строить рассуждения. Вторая и третья части задания предполагают развернутый ответ обучающегося.

Часть 2 содержит 4 задания с развернутым ответом.

*Задания части 2* направлены, прежде всего, на выявление уровня владения обучающимися начальными сведениями о сущности и особенностях социальных объектов, процессов и явлений, об элементарных нормах нравственного, здоровьесберегающего поведения в природной и социальной среде, а также на освоение умения осознанно строить речевое высказывание в соответствии с коммуникативной задачей. Все задания этой части требуют развернутого ответа.

Задание 7 проверяет способность на основе приведенных знаковосимволических изображений формулировать правила поведения.

Задание 8 выявляет уровень сформированности представлений, обучающихся о массовых профессиях, понимание социальной значимости труда представителей каждой из них. Задание построено на основе изображений объектов, с которыми работают представители различных профессий, или изображений труда людей определенных профессий.

Задание 9 выявляет понимание обучающимися значимости семьи и семейных отношений, образования, государства и его институтов, а также институтов духовной культуры. Задание также предполагает проверку умения обучающихся анализировать информацию и переводить ее из текстовой в цифровую форму.

В задании 10 проверяются знания обучающихся о родном крае: его главном городе, достопримечательностях, особенностях природы, жизни и хозяйственной деятельности людей, умение презентовать информацию о родном крае в форме краткого рассказа.

Необходимо отметить, что понимание социальных объектов, явлений и процессов, проверяемое заданиями части 2, является основой социализации обучающихся, освоения ими свойственных возрасту базовых социальных ролей, формирования основ гражданской идентичности.

Правильно выполненная работа оценивается 32 баллами.

Правильный ответ на каждое из заданий 3.1, 5, 6.1 и 6.2 оценивается 1 баллом.

Полный правильный ответ на каждое из заданий 2, 3.2 оценивается 1 баллом. Если в ответе допущена одна ошибка (в том числе написана лишняя цифра / не написана одна необходимая цифра или не подписана одна из фотографий), выставляется 1 балл; если допущено две или более ошибки – 0 баллов.

Полный правильный ответ на задание 3.3 оценивается 3 баллами. Если в ответе допущена одна ошибка (в том числе написана лишняя цифра или не написана одна необходимая цифра), выставляется 2 балла; если допущено две ошибки – 1 балл, более двух ошибок – 0 баллов.

Ответы на задания 1, 4, 6.3–10 оце-

## Образование: традиции и инновации № 2 (37), 2022

ниваются по критериям. Полный правильный ответ на каждое из заданий 1, 4,

6.3 оценивается 2 баллами, на задания 7–9 – 3 баллами, на задание 10 – 6 баллами.

Таблица 2

Рекомендации по переводу первичных баллов в отметки по пятибалльной шкале

Отметка по пятибалльной шкале	«2»	«3»	«4»	«5»
Первичные баллы	0–7	8–17	18–26	27–32

На выполнение проверочной работы по предмету «Окружающий мир» дается 45 минут.

верочных работах по окружающему миру приняли участие 49200 четвероклассников из 1223 образовательных организаций Республики Башкортостан.

**Результаты.** Во всероссийских про-

Таблица 3

Статистика по отметкам

ОО	Количество ОО	Количество участников	Распределение групп баллов в %				Успеваемость в %	
			22	33	44	55	Количественная	Качественная
РФ, 2021 год	36436	1518096	10,17	19,5	55,3	23,9	98,8	79,3
РБ, 2021 год	1223	49200	00,55	17,4	57,9	24	99,4	82
РБ, 2020 год	1187	43 277	10,65	28,84	57,01	12,5	98,3	69,5

По сравнению с прошлым годом, количественная успеваемость в РБ выше на 1 %, качественная успеваемость на 12,75 % (количество «5» увеличилось в 2 раза).

По сравнению с российскими показателями количественная успеваемость в РБ выше на 0,60 %, качественная успеваемость на 2,70 %.

Статистика по отметкам (%)

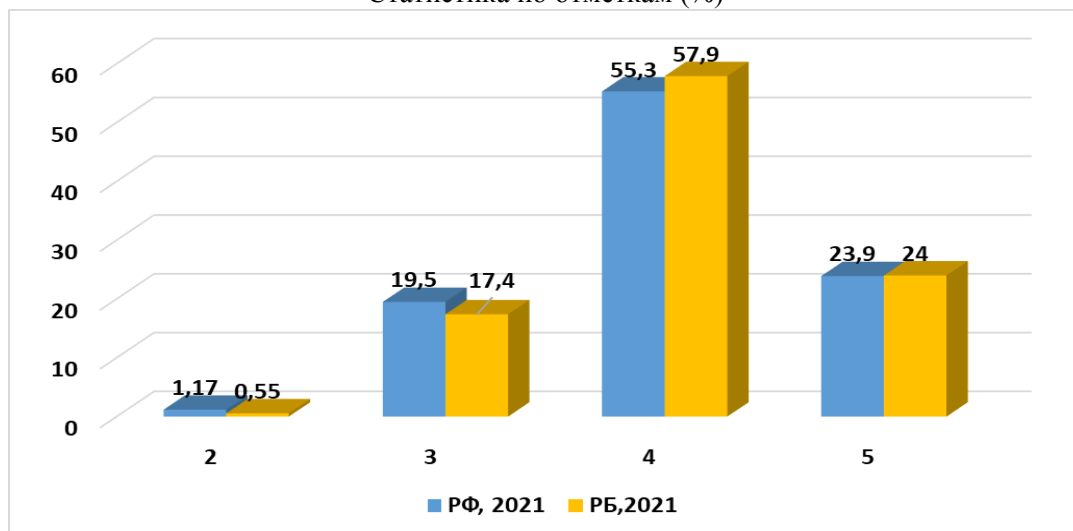


Рисунок 1. Статистика по отметкам (%)

Сравнение отметок с отметками по журналу (%)

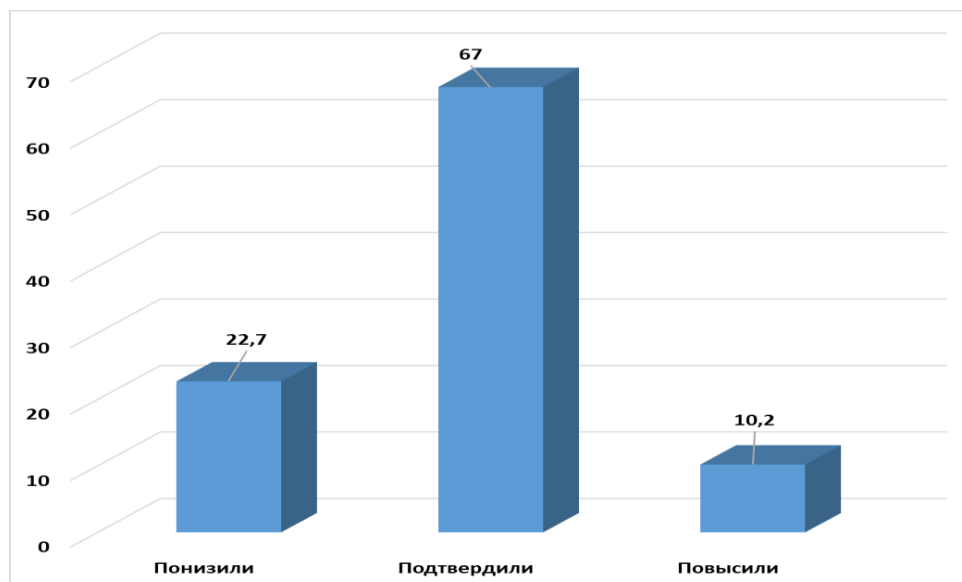


Рисунок 2. Сравнение отметок с отметками по журналу (%)

По РБ свои четвертные отметки по журналу подтвердили 67 %, понизили

22,7 %, повысили 10,2 % обучающихся четвертых классов.

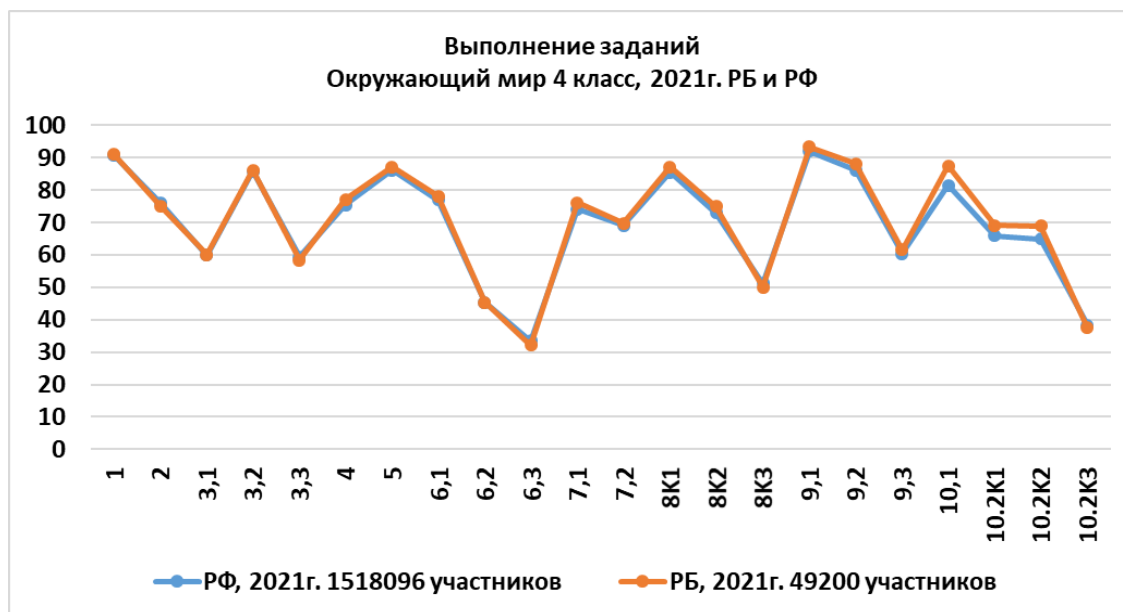


Рисунок 3. Выполнение заданий по окружающему миру за 4 класс, 2021 г. РБ и РФ (в % от числа участников)

**Обсуждение.** Максимальный первичный балл за выполнение заданий в 2021 году составил 20.

Задания, с которыми справились: 1, 2, 3,1; 3,2; 3,3; 4; 5; 6,1; 7,1; 7,2; 8К1; 8К2; 8К3; 9,1; 9,2; 9,3; 10,2К1; 10,2К2.

Задания, которые вызвали затруднения: 6,2; 6,3; 10,2К3.

## Достижение планируемых результатов

Блоки ПООП обучающийся научится / получит возможность научиться или проверяемые требования (умения) в соответствии с ФГОС (ФК ГОС)	Макс балл	По региону	По России
		49200 уч.	1518096 уч.
1. Овладение начальными сведениями о сущности и особенностях объектов, процессов и явлений действительности (природных, социальных, культурных, технических и др.); использование различных способов анализа, передачи информации в соответствии с познавательными задачами; в том числе умение анализировать изображения. Узнавать изученные объекты и явления живой и неживой природы; использовать знаково-символические средства для решения задач	2	91,01	90,63
2. Использование различных способов анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с познавательными задачами; освоение доступных способов изучения природы. Использовать знаково-символические средства для решения задач; понимать информацию, представленную разными способами: словесно, в виде таблицы, схемы	2	75,08	76,1
3.1. Овладение начальными сведениями о сущности и особенностях объектов, процессов и явлений действительности (природных, социальных, культурных, технических и др.); овладение логическими действиями анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам. Использовать готовые модели (глобус, карту, план) для объяснения явлений или описания свойств объектов; обнаруживать простейшие взаимосвязи между живой и неживой природой, взаимосвязи в живой природе	1	60,16	59,87
3.2. Овладение начальными сведениями о сущности и особенностях объектов, процессов и явлений действительности (природных, социальных, культурных, технических и др.); овладение логическими действиями анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам. Использовать готовые модели (глобус, карту, план) для объяснения явлений или описания свойств объектов; обнаруживать простейшие взаимосвязи между живой и неживой природой, взаимосвязи в живой природе	2	86,17	85,9
3.3. Овладение начальными сведениями о сущности и особенностях объектов, процессов и явлений действительности (природных, социальных, культурных, технических и др.); овладение логическими действиями анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам. Использовать готовые модели (глобус, карту, план) для объяснения явлений или описания свойств объектов; обнаруживать простейшие взаимосвязи между живой и неживой природой, взаимосвязи в живой природе	3	58,43	59,49
4. Овладение начальными сведениями о сущности и особенностях объектов, процессов и явлений действительности; умение анализировать изображения. Узнавать изученные объекты и явления живой и неживой природы; использовать знаково-символические средства, в том числе модели, для решения задач	2	77,14	75,42
5. Освоение элементарных норм здоровьесберегающего поведения в природной и социальной среде. Понимать необходимость здорового образа жизни, соблюдения правил безопасного поведения; использовать знания о строении и функционировании организма человека для сохранения и укрепления своего здоровья	1	87,13	86,25
6.1. Освоение доступных способов изучения природы (наблюдение, измерение, опыт); овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений; осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации. Вычленять содержащиеся в тексте основные события; сравнивать между собой объекты, описанные в тексте, выделяя 2–3 существенных признака; проводить несложные наблюдения в окружающей среде и ставить опыты, используя простейшее лабораторное оборудование; создавать и преобразовывать модели и схемы для решения задач	1	78,19	76,97
6.2. Освоение доступных способов изучения природы (наблюдение, измерение, опыт); овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений; осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации. Вычленять содержащиеся в тексте основные события; сравнивать между собой объекты, описанные в тексте, выделяя 2–3 существенных признака; проводить несложные наблюдения в окружающей среде и ставить опыты, используя простейшее лабораторное оборудование; создавать и преобразовывать модели и схемы для решения задач	1	45,43	45,41

6.3. Освоение доступных способов изучения природы (наблюдение, измерение, опыт); овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений; осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации. Вычленять содержащиеся в тексте основные события; сравнивать между собой объекты, описанные в тексте, выделяя 2–3 существенных признака; проводить несложные наблюдения в окружающей среде и ставить опыты, используя простейшее лабораторное оборудование; создавать и преобразовывать модели и схемы для решения задач	2	32,14	33,47
7.1. Освоение элементарных правил нравственного поведения в мире природы и людей; использование знаково-символических средств представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов; осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации. Использовать знакосимволические средства, в том числе модели, для решения задач / выполнять правила безопасного поведения в доме, на улице, природной среде	1	76,15	74,09
7.2. Освоение элементарных правил нравственного поведения в мире природы и людей; использование знаково-символических средств представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов; осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации. Использовать знакосимволические средства, в том числе модели, для решения задач / выполнять правила безопасного поведения в доме, на улице, природной среде	2	69,83	69,16
8К1. Овладение начальными сведениями о сущности и особенностях объектов, процессов и явлений действительности (социальных); осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации. Оценивать характер взаимоотношений людей в различных социальных группах	1	87,22	85,51
8К2. Овладение начальными сведениями о сущности и особенностях объектов, процессов и явлений действительности (социальных); осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации. Оценивать характер взаимоотношений людей в различных социальных группах	1	74,99	73,01
8К3. Овладение начальными сведениями о сущности и особенностях объектов, процессов и явлений действительности (социальных); осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации. Оценивать характер взаимоотношений людей в различных социальных группах	1	50,1	51,15
9.1. Сформированность уважительного отношения к России, своей семье, культуре нашей страны, её современной жизни; готовность излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения; осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации. [Будут сформированы] основы гражданской идентичности, своей этнической принадлежности в форме осознания «Я» как члена семьи, представителя народа, гражданина России; осознать свою неразрывную связь с разнообразными окружающими социальными группами	1	93,39	92,03
9.2. Сформированность уважительного отношения к России, своей семье, культуре нашей страны, её современной жизни; готовность излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения; осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации. [Будут сформированы] основы гражданской идентичности, своей этнической принадлежности в форме осознания «Я» как члена семьи, представителя народа, гражданина России; осознать свою неразрывную связь с разнообразными окружающими социальными группами	1	88,13	86,17
9.3. Сформированность уважительного отношения к России, своей семье, культуре нашей страны, её современной жизни; готовность излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения; осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации. [Будут сформированы] основы гражданской идентичности, своей этнической принадлежности в форме осознания «Я» как члена семьи, представителя народа, гражданина России; осознать свою неразрывную связь с разнообразными окружающими социальными группами	1	61,61	60,36
10.1. Сформированность уважительного отношения к родному краю; осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации. [Будут сформированы] основы гражданской идентичности, своей этнической принадлежности в форме осознания «Я» как члена семьи, представителя народа, гражданина России; описывать достопримечательности столицы и родного края	2	87,46	81,43



10.2К1. Сформированность уважительного отношения к родному краю; осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации. [Будут сформированы] основы гражданской идентичности, своей этнической принадлежности в форме осознания «Я» как члена семьи, представителя народа, гражданина России; описывать достопримечательности столицы и родного края	1	69,09	65,97
10.2К2. Сформированность уважительного отношения к родному краю; осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации. [Будут сформированы] основы гражданской идентичности, своей этнической принадлежности в форме осознания «Я» как члена семьи, представителя народа, гражданина России; описывать достопримечательности столицы и родного края	1	68,99	64,9
10.2К3. Сформированность уважительного отношения к родному краю; осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации	2	37,53	38,34

На основе анализа представленных результатов можно дать педагогам следующие рекомендации:

- Необходимо провести анализ результатов ВПР в 4 классах по каждому заданию с подробным разбором и указанием на типичные ошибки.

- Ознакомить обучающихся с демоверсией ВПР, включая описание контрольно-измерительных материалов по предмету – <https://fio.ru>.

- Внести (при необходимости) в соответствующие разделы рабочей программы (планируемые результаты, содержание учебного предмета/учебного курса/курса внеурочной деятельности, тематическое планирование с указанием количества часов, отводимых на освоение каждой темы) необходимые изменения, направленные на формирование и развитие несформированных умений, видов деятельности, характеризующих достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования, которые содержатся в обобщенном плане варианта проверочной работы по конкретному учебному предмету «Окружающий мир», учебному курсу.

- Внести (при необходимости) изменения в планы-конспекты, технологические карты и т.п. учебных занятий с указанием методов обучения, организационных форм обучения, средств обучения, современных педагогических технологий, позволяющих осуществлять образовательный процесс, направленный на эффективное формирование умений, видов деятельности, характеризующих достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального

общего образования, которые не сформированы у обучающихся и содержатся в обобщенном плане варианта проверочной работы по предмету «Окружающий мир».

- При организации и проведении уроков необходимо включать задания, направленные на формирование и развитие несформированных умений, видов деятельности, характеризующих достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования по конкретному учебному предмету.

- Включать задания, основанные на ситуациях жизнедеятельности человека в разных сферах общества.

- Включить во все уроки задания по работе с текстами; задания, развивающие навыки самоконтроля (систематическая работа с фрагментами текстов, содержащих социально значимую информацию, анализ социальной ситуации, представленной через авторское высказывание; отработка умений находить, интерпретировать, комментировать информацию, полученную из текста или диаграммы (таблицы), работать с видео- и фотоизображениями).

- Уделить больше внимания темам, посвященным основам конституционного строя РФ, правовому статусу граждан РФ.

- Для закрепления изученного материала систематически использовать задания, связанные с метапредметными результатами: умениями определять понятия, обобщать, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умением смыслового чтения, самостоятельного формулирования и аргументации оценочного суждения, связанного с социальной проблематикой, а также

владением основами самоконтроля, самооценки.

– Включать в состав учебных занятий для проведения текущей, тематической, промежуточной оценки обучающихся задания для оценки несформированных умений, видов деятельности, характеризующих достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования, которые содержатся в контрольно-измерительных материалах проверочной работы по предмету «Окружающий мир».

– Включать в процесс обучения окружающего мира ресурсы информационной образовательной среды (электронные приложения и специальные учебные пособия к УМК по окружающему миру) для расширения возможностей работы с источниками информации.

– Использовать образцы проверочных работ по окружающему миру с сайта ФИОКО (Федеральный институт оценки качества образования) для приобретения обучающимися опыта решения подобных заданий – <https://fioco.ru>.

– Прохождение педагогами курсов повышения квалификации учителей начальных классов в ГАУ ДПО ИРО РБ (кафедра дошкольного и начального образования) по методике подготовки, проведения и оценивания ВПР.

Для более эффективной работы предлагаем педагогам ознакомиться с методической литературой, которая поможет

при подготовке к ВПР по окружающему миру:

1. Электронный образовательный ресурс ФГБУ «ФИОКО»: Курс: *Кружающий мир*. 4 класс. *Оценивание ответов на задания всероссийских проверочных работ* ([fioco.ru](https://fioco.ru)).

2. Описания всероссийских проверочных работ по окружающему миру: раздел «Оценка качества образования»/ «Всероссийские проверочные работы», сайт ФГБУ «Федеральный институт оценки качества образования:

[https://fioco.ru/obraztsi\\_i\\_opisaniya\\_proverochnyh\\_rabot\\_2021](https://fioco.ru/obraztsi_i_opisaniya_proverochnyh_rabot_2021)».

3. Образцы всероссийских проверочных работ по окружающему миру: раздел «Оценка качества образования» / «Всероссийские проверочные работы», сайт ФГБУ «Федеральный институт оценки качества образования»:

[https://fioco.ru/obraztsi\\_i\\_opisaniya\\_proverochnyh\\_rabot\\_2021](https://fioco.ru/obraztsi_i_opisaniya_proverochnyh_rabot_2021).

**Заключение.** Таким образом, анализ всероссийских проверочных работ по окружающему миру показал неплохой уровень знаний у обучающихся 4-х классов Республики Башкортостан, однако отдельные задания вызывают еще определенные трудности, что говорит о недостаточном уровне их проработки в урочное время.

### **Список литературы**

1. *Электронный образовательный ресурс ФГБУ «ФИОКО»: Курс: Окружающий мир. 4 класс. Оценивание ответов на задания всероссийских проверочных работ* (<https://fioco.ru/>).
2. *Описания всероссийских проверочных работ по окружающему миру: раздел «Оценка качества образования» / «Всероссийские проверочные работы», сайт ФГБУ «Федеральный институт оценки качества образования: [https://fioco.ru/obraztsi\\_i\\_opisaniya\\_proverochnyh\\_rabot\\_2021](https://fioco.ru/obraztsi_i_opisaniya_proverochnyh_rabot_2021)».*
3. *Рахматуллина Ш.М. К обсуждению результатов всероссийских проверочных работ по предмету «Окружающий мир» обучающихся в четвертом классе // Учитель Башкортостана. – 2022. – №4. – С. 35–39.*

# МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Ильясова Э.Н., Гайсин Э.Д., Маджуга А.Г.

## МЕТОДОЛОГИЯ КОНСТРУИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НОВОГО ТИПА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

***Аннотация.** Статья посвящена проблеме конструирования образовательной среды нового типа в условиях современной школы. В ней представлены ретроспективный анализ понятия «образовательная среда» и авторское определение понятия «образовательная среда». Особое внимание уделено вопросу методологии конструирования образовательной среды нового типа – развивающей информационной образовательной среды, теоретически обосновывая подходы и принципы, лежащие в основе этого процесса. На основе сравнительно-сопоставительного анализа различных типов образовательных сред показаны дидактические возможности развивающей информационной образовательной среды.*

***Ключевые слова:** среда, образовательная среда, развивающая информационная образовательная среда, педагогическое проектирование, методологические подходы, методологические принципы педагогического проектирования развивающей информационной образовательной среды.*

***Abstract.** The article is devoted to currently the problem of constructing a learning environment in today's schools. It presents a retrospective analysis of the concept of "educational environment" and formulated the author's definition of "educational environment". Special attention is paid to survey methodology design of the educational environment of a new type of educational information educational environment, theoretically justifying the approaches and principles that underlie this process. In the context of their study they mean and scientifically examine the didactic potential educational information educational environment, comparing it with different types of educational environments.*

***Key words:** environment, educational environment, educational information educational environment, pedagogical design, methodological approaches in pedagogical design of educational information educational environment, the methodological principles of the pedagogical design of educational information educational environment.*

**Введение.** В педагогике под понятием «среда» понимаются влияния, с которыми человек взаимодействует в процессе воспитания и самовоспитания, окружение, которое он воспринимает, на которое реагирует, с которым он вступает в контакт [23]. Это зона непосредственной активности индивида, зона его ближайшего развития.

Г.А. Ковалев, опирающийся на синергетическую концепцию И. Пригожина, рассматривает человека как сложную открытую саморазвивающуюся и саморегулирующуюся систему, находящуюся во взаимодействии со средой [12]. Под средой, в данном случае социальной, понимается окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования, формирования и деятельности [4]. Среда оказывает решающее воздействие на

формирование и развитие личности. В то же время под влиянием творческой активности, деятельности человека среда изменяется, преобразуется, и в процессе этих преобразований изменяются сами люди.

Понятие «образовательная среда» рассматривается как часть социокультурного пространства, зона образовательных процессов. Такая среда имеет несколько уровней – от федерального, регионального до основного первоэлемента – образовательной среды конкретного учебного заведения и класса. А.И. Смирнов понятие «образовательная среда» трактует как проектируемую и создаваемую субъектами образования область их совместной деятельности, где между ними и компонентами образовательной системы выстраиваются связи и отношения, обеспечивающие реализацию

как личных, так и социальных целей образования [24].

**Материалы и методы.** По мнению группы ученых (И.А. Зимняя Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов), образовательная среда является системой условий, создаваемой в целях достижения конкретного уровня учебной компетенции. Она включает в себя предпосылки для личностного развития учащихся, обусловлена социальным и пространственно-предметным окружением, используемыми в учебно-воспитательном процессе средствами, а также приемами и технологиями обучения. Другими словами, это совокупность психологических, социальных и пространственно-предметных факторов, где важную роль играют межличностные отношения и материальное обеспечение (в том числе отношения «компьютер – ученик»; «учитель – ученик»; «учитель – компьютер») [7].

А.П. Тряпицына понятие «образовательная среда» обуславливает взаимосвязанными факторами (условиями), обеспечивающими образование человека. В этом случае предполагается включенность обучающегося в образовательное пространство. Здесь обучающийся, в отличие от образовательного пространства, не может занимать позицию внешнего независимого наблюдателя. Он занимает внутреннюю позицию [19].

Понятие «образовательная среда» включает в себя понятие «развивающая среда» и, как справедливо отмечает В.А. Левин, «...выступает как родовое для понятий типа «школьная среда», «семейная среда» и т.п.» [8]. Таким образом, семейная или школьная среда может являться

конкретным типом образовательной среды.

Д.А. Иванов отмечает, что среда становится для человека образовательной в том случае, когда она способствует его образованию [8]. Поэтому одна и та же среда для одних может быть образовательной, для других – просто школьной или семейной средой, не включающей в себя момент образования. Процесс образования осуществляется, по-видимому, лишь в той среде, в которой реально в действиях и поведении окружающих присутствуют три основных момента:

1) представлена та или иная культурная традиция;

2) среда способствует развитию у данного человека определенных способностей и присвоению им конкретных ценностей;

3) среда дает возможность человеку выбирать и осуществлять разные виды деятельности и набирать определенные компетентности.

А.В. Баранников выделяет образовательную среду двух типов: организованную (среда образовательного учреждения) и неорганизованную (все, что окружает человека), считая, что, если человек не научился учиться в этой среде, он оказывается ограниченным в реализации своих возможностей [1].

Анализ и обобщение литературы по проблеме исследования показали, что в настоящее время существует большое число дефиниций понятия «образовательная среда». Они представлены в таблице 1.

Таблица 1

Дефиниции понятия «образовательная среда» в отечественных и зарубежных исследованиях

№	Автор	Год	Определение понятия	Методологический подход
1.	Р. Моос	1979	«Образовательная среда» часто включает или заменяется рядом других, тоже часто не четких понятий: «дизайн обучения», «школьная атмосфера», «климат в классе», «культура школы» [29]	культурологический
2	М. Раудсепп	1989	Образовательная среда – совокупность психологических, социальных и физических возможностей и барьеров по отношению к целям деятельности субъекта, система объектов и явлений, обретающих личностный смысл для него [20]	средовой
3.	Б. Уилсон	1995	Образовательная среда – место, где учащиеся могут работать вместе и поддерживать друг друга, поскольку они исполь-	социальный

			зуют различные инструменты и информационные ресурсы, руководствуясь целями обучения и решением задач деятельности [30]	
4.	К. Маклафлин	1996	Образовательная среда оценивается в терминах «эффективности школы» как социальной системы – эмоционального климата, личностного благополучия, особенностей микрокультуры, качества воспитательно-образовательного процесса [15]	социальный
5.	М.И. Башмаков, С.П. Поздняков, Н.А. Резник	1996	Образовательная среда – система средств общения с человеческим знанием, служащих для хранения, структурирования и представления информации, составляющей содержание накопленного знания, для ее передачи, переработки и обогащения [2]	информационный
6.	В.В. Рубцов	1996	Образовательная среда является общностью, которая в связи со спецификой возраста характеризуется: а) взаимодействием ребенка со взрослыми и детьми; б) такими важнейшими процессами как взаимопонимание, коммуникация, рефлексия (то есть отношение к своему опыту внутри данной общности); в) такой важнейшей характеристикой как историко-культурный компонент, который определяет, откуда это взялось, как «оно» двигается... и т.д. [21]	коммуникативно-ориентированный
7.	В.И. Панов	1997	Образовательная среда – система влияний и условий, которые создают возможность как для раскрытия еще не проявившихся способностей учащихся и педагогов, так и для развития уже проявившихся у них способностей в соответствии с присущими каждому из них природными задатками, интересами и склонностями, с одной стороны, образовательными целями данного учреждения – с другой [18]	экопсихологический
8.	В.А. Козырев	2000	Образовательная среда в широком смысле рассматривается как отражение единства социокультурной и духовной жизни общества и непрерывной системы образования, в узком - как системообразующий фактор конкретной образовательной системы [13]	гуманитарный, логический, экстралогический
9.	Е.А. Климов В.А. Ясвин	2000	Образовательная среда – система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [28]	эколого-психологический
10.	В.И. Слободчиков	2000	Образовательная среда – динамическое образование, являющееся системным продуктом взаимодействия образовательного пространства, управления образованием, места образования и самого учащегося [22]	антропологический
11.	С.В. Тарасов	2001	Образовательная среда – это совокупность социальных, культурных, а также специально организованных в образовательном учреждении психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия которых с индивидом происходит становление личности, ее мировосприятия [25]	социокультурный
12.	А.П. Тряпицына, Т.В. Менг, Н.А. Лабунская	2001	Образовательная среда – это пространство социальных коммуникаций, которое вовлекает субъекта образования в процессы освоения, потребления, обмена и распространения культурных ценностей, актуализирующие его поведение [16]	социально-коммуникативный
13.	Н.В. Груздева	2001	Образовательная среда – целостное системно-синергетически организованное пространство взаимодействия участников образовательного процесса с социокультурным и социоприродным окружением, позволяющее раскрыть индивидуальность человека [5]	системно-синергетический
14.	О.Н. Новикова	2003	Образовательная среда – собственное пространство вхождения в историю и культуру, свое видение ценностей и приоритетов познания [17]	философский

15.	Л.Н. Бережнова	2003	Образовательная среда – специфическая форма человеческой практики, направленная на преобразование жизнедеятельности людей с целью организации поддерживающих развитие человека условий, в которых ему предоставляются возможности для разрешения важных задач своей жизнедеятельности и образовательных задач, позволяющих Человеку познавать Мир и себя в Мире [3]	полиэтнический
16.	Э.Ф. Зеер, И.В. Мешкова	2007	Образовательная среда рассматривается как часть социальной среды личности, обладающая образовательным потенциалом, взаимодействующая с обучаемым и оказывающая на личность образовательное воздействие [6]	социальный
17.	А.В. Хуторской	2008	Образовательная среда (в контексте личностно ориентированного образования) – характеристика внешнего содержания образования, заключающую в себе условия развития личности [27]	личностно-ориентированный
18.	П.С. Федорова	2009	Образовательная среда – область действительности, в рамках которой происходит трансляция социокультурного опыта и содержатся паттерны такого развития ее субъектов, вследствие которого они в состоянии осознанно, самостоятельно и ответственно осуществлять преобразование педагогической системы и самого себя [26]	средовой
19.	О.В. Кочеткова, А.Б. Кочетков	2013	Образовательная среда – системно организованная совокупность средств (включая информационно-образовательные ресурсы) и способов их функционирования, используемых для целенаправленной организации, поддержки и управления педагогическим процессом и научными исследованиями [14]	информационный
20.	А.А. Вербицкий, В.Г. Калашников	2014	Образовательная среда – совокупность контекстов, в которых происходит как усвоение учебного материала, так и личностное развитие самих обучающихся. Образовательная среда контекстного типа – совокупность методов и приемов организации образовательной деятельности, основанных на методологии контекстного подхода. К базовым характеристикам этой среды относятся: 1) опора на принципы контекстного подхода; 2) включение трех структурных компонентов-контекстов (пространственно-предметный, социально психологический и деятельностный), моделирующих изучаемую профессиональную сферу; 3) рефлексивная организация образовательной деятельности; 4) применение специфических контекстно-ориентированных методов и методик обучения (в том числе моделирование контекстов и контекстный анализ); 5) использование учебника контекстного типа; 6) ориентация на развитие личности в кросс-культурном контексте [11]	контекстный

**Результаты и их обсуждение.** Приведенные определения наглядно демонстрируют значительное разнообразие мнений о сущности такого сложного явления, как «образовательная среда».

Анализ множества интерпретаций этого понятия позволяет сделать вывод, что *образовательная среда – это комплекс условий, интегрирующих систему влияний участников образовательного процесса в контексте совместно-диалогической продуктивной деятельности, обеспечивающих трансформацию их витальных и социаль-*

*ных потребностей в жизненные ценности, которая способствует активизации внутриличностного ресурса обучающего и обучающихся в ситуациях альтернативного выбора от источника получения информации до способов организации ее получения и репрезентации.*

Важно подчеркнуть, что в условиях глобализации и интеграции в мире, в сфере образования особую актуальность приобретают проблемы создания принципиально нового типа образовательной среды – развивающей информационной образователь-

ной среды. Названный тип образовательной среды мы рассматриваем, как целостную педагогическую систему нового типа, интегрирующую в себе следующие модули:

- средства управления образовательным процессом, в качестве которых выступают методологические принципы педагогического проектирования;

- информационные образовательные ресурсы (традиционные и электронные носители информации, компьютерно-телекоммуникационные учебно-методические комплексы);

- современные (инновационные) образовательные технологии, направленные на формирование интеллектуально-развитой, социально-значимой, креативной личности, обладающей необходимым уровнем профессиональных знаний, умений и навыков;

- психолого-педагогические условия, способствующие творческому саморазвитию обучающихся и формирующие у них установки на развитие их креативного потенциала [9].

В рамках обозначенных подходов концептуально значимым является понимание развивающей информационной образовательной среды (далее – РИОС) как сложноструктурированного целостного образования, включающего в себя совокупность качественно отличных составляющих, обладающих собственной качественной определенностью, сложной структурой и взаимосвязанных друг с другом. Здесь наиболее масштабными являются интеллектуальная, физическая и социальная составляющие развивающей информационной среды, подразделяющиеся по носителям информации на реальную и виртуальную составляющие.

Необходимо отметить, что в процессе педагогического проектирования развивающей информационной образовательной среды основополагающими являются следующие методологические подходы:

- системный подход позволяет рассмотреть объект исследования – образовательную деятельность школы в условиях информатизации образования, как систему; выявить в данной системе определен-

- ное множество составляющих ее элементов; установить способы внутренних и внешних связей между этими элементами (микроструктура); рассмотрение, как всего процесса педагогического проектирования развивающей информационной образовательной среды, так и его отдельных элементов как системы, а его самого – как подсистемы, принадлежащей системе более высокого порядка; признание принципиальной возможности последовательно разбивать свойства процесса педагогического проектирования развивающей информационной образовательной среды до иерархических уровней, необходимых для более точной оценки (декомпозиция признаков и свойств); познание процесса образовательной деятельности в условиях информатизации образования как целостности через оценку и анализ свойств элементов, исходя из характеристики системы;

- средовой подход предусматривает в качестве основного инструментального ресурса обновления профессионально-педагогической деятельности учителя интегрированную информационно-образовательную среду, детерминированную современными условиями постиндустриального общества;

- векторно-контекстуальный подход – это интегративный подход, устанавливающий соотношение между феноменами «вектор», показывающего направление действия силы и «контекст», локализуя событие или процессы в пространстве и времени. В рамках данного подхода развитие определяется взаимодействием среды, многочисленных социальных, психологических и исторических факторов;

- здоровьесозидающий подход, который подчеркивает развивающий и формирующий характер влияния образовательного процесса на здоровье его участников и реализуется через построение здоровьесозидающей (саногенной) образовательной среды;

- интегративный подход ориентирует на интеграцию реальной и виртуальной составляющих развивающей информационной образовательной среды в целях обеспечения целостности их воздействия



на процесс подготовки школьников; взаимодействие учителя и учащихся на основе педагогически целесообразного использования различных элементов информационной среды; интеграцию личностно-ориентированного и деятельностного подходов к обучению с учетом возможностей как проектируемой и реализуемой развивающей информационной среды, так и индивидуальных особенностей обучающихся;

– системно-мыследеятельностный подход предполагает реализацию совместно-диалогической продуктивной деятельности, направленной на создание модели обучения, позволяющей определять индивидуальную траекторию развития обучающихся в современной школе. Кроме того, названный подход даёт возможность теоретически обосновать принципы педагогического дизайна, выступающего в качестве неотъемлемой части РИОС и включающий в себя процесс моделирования индивидуального образовательного ресурса (ИОР);

– имитационный подход предполагает осуществление квазипрофессиональной деятельности на основе информационно-компьютерных, имитационных симуляторов, тренажеров и моделей;

– программно-целевой подход предусматривает наличие программы, алгоритмизирующей поэтапное достижение заданных целей и соответствующей информационной поддержки в условиях информатизации образовательного процесса;

– синергетический подход определяет проектирование индивидуальных информационных сред школьников, складывающихся из элементов развивающей информационной образовательной среды на основе процессов самоорганизации ее субъектов;

– культурологический подход предполагает рассмотрение феномена культуры в качестве стержневого в понимании и объяснении человека, его сознания и жизнедеятельности и в процессе проектирования образовательной среды нового типа – развивающей информационной образовательной среды.

Процесс педагогического проектирования развивающей информационной образовательной среды должен основываться на структурно-функциональных принципах:

– принцип гуманизма, который предполагает создание благоприятной среды жизни для обучающихся, где может формироваться личность с новым типом мышления, способная к природосообразной и культуросообразной деятельности, с установкой на сохранение, формирование и укрепление здоровья субъектов образовательного процесса;

– принцип гуманитаризации осуществляется при переструктурировании существующего содержания образования за счет включения в него идей самоорганизации природы и общества, культурных общечеловеческих ценностей, органически вплетенных в ткань предметных знаний;

– принцип психолого-педагогического обеспечения личностно-смыслового включения субъекта в различные образовательные и кросс-культурные контексты – предполагает мобилизацию всего потенциала активности обучающегося – от уровня восприятия до уровня мышления, действий и поступков по принятию индивидуальных и/или совместных решений, ориентированных на его ценностно-смысловую сферу;

– принцип виртуального сращивания предполагает объединение онтологически независимых друг от друга уровней самоидентификации с учетом контекста, в котором осуществляется тот или иной процесс, интеграцию различных контекстов и образование единого контекстуального поля, в котором происходит целостное развитие личности;

– принцип интеграции предполагает реализацию междисциплинарного подхода к проектированию РИОС, что отражает её уникальность как педагогической системы нового типа и её способность интегрировать различные области теоретического знания и практической деятельности человека, олицетворять единство человека, общества и природы в процессе интеграции реальной и виртуальной составляющих;

– принцип координации учебных предметов создает предпосылки согласованной образовательной деятельности и снимает дублирование вопросов и учебных тем;

– принцип связи синергетического образования с потребностями практической деятельности человека и общества предполагает отказ от абстрактного понимания эволюционного окружающего социоприродного мира и переход к деятельной форме учебно-воспитательного процесса, в которой используются реальные данные из эволюции мира и анализируются явления образования и уничтожения, прогресса и регресса и др. в ракурсе проблем и задач реальной жизни;

– принцип гибкости предполагает периодический пересмотр содержания образования в соответствии с изменяющимися потребностями человека и общества в условиях изменяющегося мира и его построение в соответствии с реалиями современного общества;

– принцип вариативности раскрывает разнообразие образовательных программ, обеспечивающих потребности личности в овладении различными способами структурирования учебного материала, которые учитывают психофизиологические особенности субъектов образовательного процесса и позволяющий выстраивать индивидуальную траекторию развития, обучающегося в различных образовательных контекстах;

– принцип проблемности является необходимым условием развития критического мышления и познавательной мотивации в процессе обучения и воспитания;

– принцип системности предполагает, что приобретенные в спроектированной РИОС знания, отражающие свойства и механизмы самоорганизации различных социоприродных объектов, должны иметь системную структуру;

– принцип преемственности образовательных программ и педагогических технологий обеспечивает непрерывность развития личности обучающихся, оптимальность перехода человека на последующие ступени образования. Упомянутая преемственность основывается на фунда-

ментальном содержании современного образования;

– принцип единства общего и синергетического образования подразумевает как отражение идей самоорганизации в существующих образовательных программах, так и введение специальных дисциплин в образовательные программы, раскрывающих основные положения синергетики;

– принцип деятельностной самоактуализации, в рамках которого участники образовательного процесса готовы к продуктивным формам здоровьесбережения и формирования компетенции «быть здоровым» [10].

**Заключение.** Резюмируя сказанное, отметим, что развивающая информационная образовательная среда является новым типом образовательной среды, которая имеет ряд преимуществ, по сравнению с другими типами образовательных сред. Во-первых, это среда, в которой будут учтены личностные ресурсы субъектов образовательного процесса и где в качестве главной максимумы в развитии личности выступают ее творческие возможности и образовательные потребности. Во-вторых, главное достоинство РИОС заключается в ее дидактических возможностях, которые позволяют реализовывать задачи модернизации образования.

Важно подчеркнуть, что к *дидактическим возможностям РИОС* на базе средств ИКТ мы относим – гибкость, целостность, открытость, вариативность, полифункциональность, интерактивность, визуализацию, оперативный контроль учебных достижений, доступ к разнообразным источникам учебной информации, организацию индивидуальной работы школьников, развитие их познавательной самостоятельности и творчества средствами ИКТ, возможность использования новых педагогических инструментов для решения учебных задач (тем самым, расширяя круг решаемых задач), возможность перехода к принципиально новым моделям изучаемых процессов и объектов с возможностями их анализа, исследования и экспериментов с ними и т. д.

И, наконец, в-третьих, РИОС позволяет реализовать дидактические возможности инновационных педагогических технологий эффективно организовать индивидуальную и коллективную работу

обучающихся, обеспечивая тем самым целенаправленное развитие их самостоятельной и познавательной деятельности.

### Список литературы

1. Баранников А.В. Новая школа: Проблемы, анализ, решения / А.В. Баранников. – М.: Моск. центр качества образования, 2010. – 112 с.
2. Башмаков М.И. Информационная среда обучения / М.И. Башмаков, С.Н. Поздняков, Н.А. Резник – СПб, 1996. – 167 с.
3. Бережнова, Л.Н. Полиэтническая образовательная среда: монография / Л.Н. Бережнова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. – 203 с.
4. Большая Советская Энциклопедия (в 30-ти томах) / под ред. А.М. Прохорова. – М.: Советская энциклопедия. Т. 27. – 1977. – 624 с.
5. Груздева В.Н. Методологические подходы к созданию образовательного пространства школы / В.Н. Груздева // Образовательная среда: проблемы и перспективы развития. – СПб., 2001. – С. 67–79.
6. Зеер Э.Ф., Мешкова И.В. Образовательная среда колледжа как фактор формирования развивающего профессионально-образовательного пространства / Э.Ф. Зеер, И.В. Мешкова // Мир психологии. – 2007. – №3. – С. 105–110.
7. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с.
8. Иванов Д.А. Эксперимент в образовании / Д.А. Иванов. – М.: Изд. центр «Академия», 2008. – 331 с.
9. Ильясова Э.Н. Теоретико-методологические основы проектирования развивающей информационной образовательной среды в условиях современной школы / Э.Н. Ильясова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2011. – № 11. – С. 66–78.
10. Ильясова Э.Н. Развивающая информационная образовательная среда как педагогическая система нового уровня: структура и компонентный состав / Э.Н. Ильясова // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2013. – № 2. – С. 110–115.
11. Калашников В.Г. Образовательная среда контекстного типа как эконпсихологический проект // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2014. – № 2. – С. 92–97.
12. Ковалев Г.А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопросы психологии. 1993. – № 1. – С. 23–29.
13. Козырев В.А. Теоретические основы развития гуманитарной образовательной среды педагогического университета: автореф. докт. пед. наук. – СПб., 2000. – 36 с.
14. Кочеткова О.В., Кочетков А.Б. Роль современных информационных технологий в формировании инновационной образовательной среды вуза // Фундаментальные исследования. – 2013. – №1 (часть 1). – С. 85–89; URL: [www.rae.ru/fs/?section=content&op=show\\_article&article\\_id=10000096](http://www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=10000096) (дата обращения: 02.10.2014).
15. Маклафлин К. Исследование системы педагогической помощи и поддержки в школах Англии и Уэльса // Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование. Вып. 6. Инноватор. – М., 1996. – С. 99–105.
16. Менг Т.В., Лабунская Н.А. Образовательная среда: подходы к раскрытию понятия // Образовательная среда школы: проблемы и перспективы развития. – СПб., 2001. – 320 с.
17. Новикова О.Н. Социальное мышление и образовательная парадигма: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Пермь, 2003. – С. 9.

18. Панов В.И. Одаренность, образовательная среда, психотренинг // *Тренинг педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде.* – М., 1997.
19. Писарева С.А. *Образовательная среда профильного обучения: учеб.-метод, пособие для учителей / С.А. Писарева; под ред. А.П. Тряпицыной.* – СПб.: КАРО, 2006. – 96 с.
20. Раудсеп М. *Субъект и поддерживающая среда // Средовые условия развития / под ред. Т. Нийта.* – Таллин, 1989. – 43 с.
21. Рубцов В.В. *Основы социально-генетической психологии.* – М.: Изд-во «Институт практической психологии». – Воронеж, НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с.
22. Слободчиков В.И. *О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования // 2-ая Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва 12–14 апреля 2000 г.).* – М.: Экоспирит РОСС. 2000. – С. 172–176.
23. *Словарь педагогического обихода / М-во образования Рос. Федерации, Псков, гос. пед. ин-т; Авт.-сост.: д.п.н. Л.М. Лузина и др.* – Псков: ПГПИ, 2001. – 87 с.
24. Смирнов А.И. *Мир профессий. Человек – художественный образ: Энциклопед. изд-во; Вступ. Ст. В. Рябова, А. Смирнова.* – М.: Мол. гвардия, 1987. – 383 с.
25. Тарасов С.В. *Школьник в современной образовательной среде: монография.* – СПб.: Образование-Культура, 2001. – 151 с.
26. Федорова П.С. *Социально-психологические характеристики образовательной среды высшего учреждения профессионального образования // Ярославский педагогический вестник.* – 2009. – № 2 (59) – С. 162–165.
27. Хуторской А.В. *Педагогическая инноватика.* – М.: Академия, 2008. – 256 с.
28. Ясвин В.А. *Психологическое моделирование образовательных сред / В.А. Ясвин // Психологический журнал.* – 2000. – Том 21. – № 4. – С. 79–88.
29. Moos R. *Evaluating educational environments: procedures, measures, findings and policy implications.* (1979). San Francisco: Jossey-Bass.
30. Wilson B. "Metaphors for instruction: Why we talk about learning environments" *Educational Technology*, 1995. – 35 (5). – P. 25–30.

**Бикбулатова Ю.С., Мухаметова И.И., Гильманов А.Х.**

## **СОЦИАЛЬНАЯ ЭМПАТИЯ КАК ИНДИКАТИВНЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ ПРОДУКТИВНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ**

***Аннотация.** В статье представлен ретроспективный анализ представлений об эмпатии в трудах отечественных и зарубежных учёных, показана взаимосвязь эмпатии с продуктивным развитием личности. Особое внимание уделено рассмотрению эмпатии как сложного многомерного феномена, описаны структура социальной эмпатии и её существенные характеристики; взаимосвязи продуктивного развития личности с социальной эмпатией. В содержании авторы характеризуют параметры продуктивного развития личности в зрелом возрасте, ряд важных позиций, актуализация которых обеспечивает повышение коммуникативной компетентности личности как эффективного свойства в ведении конструктивного конфликта.*

***Ключевые слова:** эмпатия, социальная эмпатия, продуктивное развитие личности, метакогнитивная включённость, адаптивный комплекс, конструктивный конфликт, конструктивное ядро личности, параметры продуктивного развития личности в зрелом возрасте.*

***Abstract.** The article presents a retrospective analysis of ideas about empathy in the works of domestic and foreign scientists, shows the relationship of empathy with productive personal development. Special attention is paid to the consideration of empathy as a complex multidimensional phenomenon, the structure of social empathy and its essential characteristics are described; the relationship of productive personality development with social empathy. In the content, the authors characterize the parameters of productive personality development in adulthood, a number of im-*

*portant positions, the actualization of which provides an increase in the communicative competence of the individual as an effective property in the conduct of constructive conflict.*

**Key words:** *empathy, social empathy, productive personality development, metacognitive involvement, adaptive complex, constructive conflict, constructive core of personality, parameters of productive personality development in adulthood.*

**Введение.** Одна из фундаментальных проблем современной психологии – это проблема продуктивного развития личности в различные периоды онтогенеза. Она определяет разработку целого ряда направлений психологии таких, как теории личности, психологии индивидуальности, психологии труда и многих других и одновременно является предметом исследования междисциплинарного характера. Несмотря на большое внимание к этой проблеме и значительный массив экспериментальных и теоретических разработок в её понимании, остается много нерешенных вопросов. В частности, отсутствие единого подхода к определению продуктивного развития личности и её структуры, расхождение взглядов на проявление продуктивного развития личности и ее механизмов в различных профессиях.

Особую актуальность обозначенная проблема приобретает в аспекте факторов, определяющих процесс продуктивного развития личности. Несмотря на значимость и практическую ценность этого вопроса в решении проблемы продуктивного развития личности в целом, по нему наибольшее количество противоречивых научных точек зрения.

В этом контексте, не менее фундаментальной проблемой является проблема формирования социальной эмпатии. Раскрытию особой актуальности и научной ценности проблемы эмпатии служат, прежде всего, её узловый характер в интерпретации ряда сложных психических явлений (процессы научения, межличностная аттракция, социально-психологическая наблюдательность, межличностное познание и т.д.), понимание которых имеет принципиальное значение не только для социальной психологии, но и для всей системы психологического знания. Кроме того, эмпатия как научная проблема входит в круг более общих проблем социализации личности. И, разумеется, без её разрешения

практически невозможно провести продуктивный анализ механизмов и основных свойств морального и социального развития личности.

Резюмируя сказанное, можно утверждать, что продуктивное развитие личности на определённых этапах возрастного развития будет эффективно тогда, когда человек овладеет системой способов и приёмов, имеющих отношение к социальной эмпатии.

Социальная эмпатия представляется наиболее конструктивным направлением при анализе регулятивной роли общения в совместной деятельности. В этом случае указанные две фундаментальные проблемы объединяются в единую систему психологического анализа.

Для изучения продуктивного развития личности в зрелом возрасте, такой анализ приобретает определяющее значение, но парадоксальным образом он не явился предметом специального исследования. Исследования продуктивного развития личности в зрелом возрасте во взаимосвязи с социальной эмпатией не проводилось. Все это приводит к объективной необходимости изучения закономерностей и взаимосвязи социальной эмпатии и процесса продуктивного развития личности. Учитывая функциональную роль такой взаимосвязи целесообразно рассматривать ее с позиций метакогнитивизма. Исследования подобного плана также практически отсутствуют.

Особую значимость этот вопрос приобретает в условиях специфических изменений, происходящих на уровне эмоционально-аффективной сферы женщин зрелого возраста.

Исследования проблемы продуктивного развития личности женщин зрелого возраста выявили специфичность этого вида психологической и социальной адаптации, т.е. приспособления индивида к новым условиям жизни и деятельности,

включению в коллектив и особую социальную среду.

Необходимо отметить, что продуктивное развитие – наиболее глобальная характеристика личности. В этом аспекте социальная эмпатия выступает значимым фактором, детерминирующим процесс и результаты адаптации в зрелом возрасте.

Актуальность исследования обусловлена отсутствием на сегодняшний день единой научно-обоснованной концепции продуктивного развития личности женщин в зрелом возрасте, которая может существенно повысить уровень её социальной успешности, а также сохранить психическое и репродуктивное здоровье. Работ, раскрывающих взаимосвязь социальной эмпатии лиц зрелого возраста и успешности их продуктивного личностного развития в прямой постановке нет. В более узком смысле актуальность исследования определяется необходимостью выяснения специфики взаимосвязи навыков социального общения, присущих субъекту и продуктивному развитию личности в зрелом возрасте.

**Материалы и методы.** Общенаучную методологию работы определили научные представления о закономерностях развития человеческого сознания, психики и поведения. Конкретно-научная методология исследования включает фундаментальные положения психологической теории личности и деятельности как основы развития человека (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, В.Д. Шадриков, А.В. Карпов); теории о социализации и адаптации личности в новых условиях социальной среды и деятельности (Е.А. Ануфриев, С.Д. Артемов, И.А. Баева, А. Бандура, Л.Л. Бородаенко, В.Г. Бушурова, В.Л. Васильев, Л.Г. Дикая, Л.Г. Егоров, Н.А. Ермоленко, А.Л. Журавлев, К.А. Мертон, Л.М. Мирзаянова, А.А. Началджян, Г.С. Никифоров, К.К. Платонов, В.П. Позняков, А.А. Реан, А.Л. Свенцицкий, В.А. Якунин, М.С. Яницкий, Т. Parsons, С. Rogers).

Теоретической основой исследования являются изучение процесса адаптации к условиям конкретной деятельности (С.Д. Артемов, В.Т. Ащепков, И.А. Баева, А.Н. Борискин, А.А. Бородко, Ж.В. Гербач, А.К.

Дегтярев, Ю.В. Истомин, Р.В. Кадыров, А.Г. Караяни, А.Л. Кременчуцкий, Е.Ю. Литвиненко, А.Г. Маклаков, Л.Г. Почебут, С.А. Расторгуева, А.М. Розен-берг, Ю.А. Румянцев, И.А. Свиридов, Ю.Г. Сулимов).

Проблема продуктивного развития личности представлена в работах А.А. Алдашевой, В.Я. Яблонко, А.Н. Жмырикова, Г.М. Парсаданова, Ж.Г. Сенокосова, А.Г. Маклакова, С.П. Слаквы, А.А. Камышева, В.В. Попкова, И.В. Соловьева, А.В. Булгакова, В.Г. Чайки и др. Закономерностью, при продуктивной направленности в развитии личности будет присутствие духовно-нравственного аспекта в её структуре, о котором писали Л.М. Попов, Л.М. Аболин, А.П. Кашин, Т.А. Старшинова и другие исследователи. О.Ю. Галиуллина, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Э.Фромм, Д.Б. Эльконин считали, что пути самореализации заложены в каждом человеке природой и во многом будут зависеть от социально-психологической ситуации развития.

Обобщение и систематизация литературы по проблеме исследования показали, что объект, методы и инструменты изучения эмпатии как явления и как процесса весьма размыты [3; 4; 5; 6; 8; 10; 15; 16].

**Результаты.** Психология и эстетика, социология и этнология, история и педагогика, медицина и философия понимали под эмпатией: вчувствование (Т. Липпс, И. Фолькельт), восприятие (П. Рикер), понимание (В. Дильтей, Г.-Г. Гадамер), переживание (Г. Зиммель, Ф. Brentano, Э. Гуссерль), сопереживание (К. Роджерс), партиципацию, мистическое сопереживание, участие (Л. Леви-Брюль), симпатию (А. Шопенгауэр, Т. Риббо, М. Бубер, М. Шеллер), воображение (М. Хайдеггер), фантазию (Э.В. Ильенков, С.Г. Афанасьев, Е.Я. Басин), интуицию (А. Бергсон, Н.О. Лосский), коммуникацию (Т.П. Гаврилова), понимание внутреннего мира Другого изнутри (К. Ясперс), сострадание (Т. Адорно) и т.п. В рамках философского и социологического анализа эмпатия выступала инструментом достоверного знания о чужой душевной жизни, о переживаниях других людей, об отношениях с внешним

миром, о понимании социокультурной близости и отчуждения между людьми, об этических отношениях между людьми и между человеком и природой, между человеком и миром, между рефлексивным и дорефлексивным. Поэтому сам факт существования эмпатии как социально-философской, социологической, социально-психологической категории не вызывает сомнений. Все известные определения эмпатии условно можно подразделить на две группы. К первой относятся определения, подменяющие ее другими компонентами эмоциональной структуры субъекта (симпатия, подражание), представители этого подхода исходят из индивидуальной, экзистенциальной природы эмпатии [7; 11; 12; 13; 14]. Ко второй – определения, выделяющие ее как самостоятельный феномен, способный определять форму, рамки и динамику социальных процессов [1; 2; 4]. В этом случае эмпатия выступает инструментом проявления социальной значимости человека.

Следует отметить, что эмпатия как познание и эмпатия как отношение – принципы, объединяющие обозначенные выше подходы.

Эмпатия как познание – способ углубления в мир Другого, его более детального понимания и осознания, пассивное созерцание, позволяющее самому субъекту раскрыть что-то в себе. Эмпатия как отношение – проявление своего отношения к Другому; может быть предъявлена другим как форма одобряемого поведения, например, в случае смерти или болезни близких людей выступает как критерий привязанности и доброты. По мнению К. Роджерса, эмпатия помогает исследователю понять логику внутренних переживаний, мотивы поведения и особенности состояния человека (Rogers, 1975). Эмпатия как инструмент изменения жизненного мира выступает через дискурс этики профессиональных, коммуникативных, экологических и собственно этических отношений в разных сферах жизни [17].

Благодаря практическим аспектам изучения эмпатии формируется методологическая и практическая установка не на то, что есть, а на то, как должно быть. Э.

Гуссерль и Э. Штайн полагали, что эмпатия раскрывает сущность социального познания в его гносеологическом смысле (Гуссерль, 1997; Штайн, 1964). Современный философ Д. Смит говорит о том, что «эмпатическое суждение» при знакомстве с миром подчеркивает гносеологическую сущность эмпатии, сближает чувства, мысли и действия Другого (Смит, 1989). По мнению К. Юнга, «у человека есть инстинкт сочувствия» (Юнг, 1991), который является формой проявления экстравертивной установки и интроспекции объекта с субъектом [9].

Книга Р. Бергера и Т. Лукмана «Социальное конструирование реальности» стала очередным этапом осознания роли эмпатии в социальном воспроизводстве.

В рамках конструктивизма эмпатия представляла собой систему осмысленных (целерациональных, в терминологии М. Вебера) действий, направленных на сохранение, подтверждение или защиту свойств/явлений, консолидирующих группу или общество. Например, эмпатия по отношению к братским народам (в частности к беженцам из Украины), поддержка государственной национальной политики президента и правительства. Иными словами, эмпатия наполняет социальную реальность социально значимым содержанием. Иначе говоря, это не вчувствование и сопереживание (как у Дильтея), а конструирование, понимание и прогнозирование (управление), к тому же она выступает не спонтанным актом, а целенаправленным рациональным действием.

Разработке теоретических основ и организационно-методических аспектов изучения и совершенствования социальной эмпатии посвящены исследования А. Бинэ, Р. Вудворста, Ю.Н. Емельянова, И.А. Зимней, В.Н. Куницыной, А.А. Леонтьева, Т. Липпса, В.Г. Петровой, Л.А. Петровской, Р. Райха, Т. Рибо, И.Б. Титченнера, Р. Фишер, Ю.Л. Ханина, Т.С. Яценко и других авторов. Исследование закономерностей, психологических механизмов и особенностей проявления и совершенствования социальной эмпатии были предметом изучения психологов: А.Я. Анцупова, А.И. Шипилова, Ю.И. Мягкова, И.А. Ламанова,



В.В. Синеока и др. в связи с обоснованием психологических условий предупреждения и разрешения межличностных конфликтов; А.И. Гончарова, В.В. Девятко, В.В. Дударева, А.И. Емелина, А.В. Немущкина и др. при обосновании теоретико-методических аспектов и выявлении условий эффективности формирования и развития различных элементов психологической, профессиональной и управленческой компетентности специалистов различного профиля; фундаментальные положения о развитии и социализации личности в процессе присвоения социально-культурного опыта (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, И.С. Кон, К.А. Абдулханова-Славская и др.); положения психолого-педагогической теории о целостности образовательного процесса и становления личности (А.А. Бодалев, Б.Т. Лихачев, А.В. Мудрик, Р.М. Асадуллин и др.); принципиальные положения личностного, деятельного, средового подходов к образованию личности (А.Н. Леонтьев, Ш.А. Амонашвили, В.А. Каракровский, М.С. Каган); положения концепции профессионально-личностного развития о социализирующей личности функции профессионального образования (Л.А. Волович, В.Ш. Масленникова, Г.В. Мухаметзянова, Н.М. Таланчук, Т.М. Трегубова); теории и практики профессионального образования (С.И. Архангельский, К.Ш. Ахияров, В.Л.Бенин, А.С. Гаязов, В.Э. Штейнберг и др.).

**Обсуждение.** Определяя взаимосвязь продуктивного развития личности с социальной эмпатией, необходимо актуализировать представления о параметре конструктивности внутри самой личности.

Следует отметить, что конструктивное ядро личности (конструктивная Я-концепция) – это сформированное ядро личности, которое включает в себя высокий адекватный уровень самооценки и высокий уровень притязаний. В комплексе они влияют на активную жизненную позицию человека.

На наш взгляд, к *основным параметрам продуктивного развития личности в зрелом возрасте* следует отнести:

1. *Конструктивную социальную толерантность, которая включает в себя*

*такие виды установок: установка уверенности, а не тревожности; установка на освоение среды и на адекватное приспособление к ней; установка на коллективизм, для удовлетворения своих потребностей; установка на реализм (а не цинизм, скептицизм, романтизм и фанатизм), в качестве основания для оценки вероятности реализации своей индивидуальности; установка на человечество в качестве системы уверенности индивидуума для удовлетворения своей потребности в идентичности существования, то есть общечеловеческая самоидентификация, а не самоидентификация с социумами меньшего масштаба; установка на цивилизованность (а не на дикость или варварство) в решении проблемы справедливого распределения ресурсов, характеризующаяся принятием за исходную аксиому признание неотъемлемого права законно приобретённой собственности любого лица; этико-правовая установка (ЭПУ) индивидуума на парламентарность, а не на тоталитарность или авторитарность, в качестве психико-мировоззренческого инструмента для обоснования границ деятельности другого лица или социума.*

2. *Конструктивную мотивацию, которая предполагает ориентацию на цели труда данной организации или трудового коллектива, если они не противоречат социально одобряемым («просоциальным») целям на уровне данного государства.*

3. *Конструктивно-позитивное мышление и трансформация когнитивных искажений, препятствующих развитию и саморазвитию личности. Основным социально-психологическим фактором, инициирующим развитие и саморазвитие личности, являются убеждения. Убеждения бывают двух типов – ограничивающие и поддерживающие. В каждом контексте существуют убеждения, которые мотивируют человека на достижение целей, а есть – которые мешают и сдерживают его намерения, желания, потребности.*

Ограничивающие убеждения бывают пяти видов:

1. *Беспомощность.* Кто-то может это делать, а я – нет. Так, например, «Я никогда не смогу с «этим» справиться».

2. *Безнадежность*. Это невозможно. Так, например, «Я никогда не выйду замуж за человека с социометрическим статусом, выше моего».

3. *Надменность*. Эта цель недостойна меня, я слишком хороша для неё. Так, например, «Все мужчины – подлецы, среди них нет достойных меня».

4. *Ничтожность* противоположна надменности, человек считает, что он недостойн этой цели.

5. *Безнравственность*. Цель достижима, но способами, которые противостоят ценностям человека. Так, например, «нельзя честно заработать большое количество денег».

Для ограничивающих убеждений свойственны жесткие и безапелляционные языковые конструкции, например «нельзя, надо, должен, все, всегда, никогда» и т.п.

Ограничивающие убеждения мешают человеку достигать своих целей и получать от жизни то, чего бы хотелось. Поддерживающие убеждения, напротив, мотивируют нас и помогают. Так, например, вера в то, что ты можешь достичь всего, чего захочешь, основываясь на здоровых проявлениях «Я-концепции», которые являются важными аспектами продуктивного развития личности.

У человека с хорошо развитой социальной эмпатией, в меньшей степени присутствуют, ограничивающие убеждения, и преобладают позитивно-конструктивные установки в стратегиях поведения и деятельности.

4. *Умение вести конструктивный конфликт, который является ключевым фактором эффективной коммуникации и продуктивного развития личности.*

Можно обозначить ряд важных позиций, актуализация которых обеспечивает повышение коммуникативной компетентности личности как эффективного свойства, характеризующего продуктивное развитие личности в аспекте конструктивного конфликта:

1. Необходимо повышать неспецифическую стрессоустойчивость, которая является базовым качеством коммуникативной стрессоустойчивости. В этой связи важно знать, что если Вы не в состоянии

переносить дискомфорт, то вы не сможете переносить дискомфорт, возникающий в процессе коммуникации.

2. Освоить базовые навыки эмоционального познания в диаде «человек-конфликтная ситуация» и овладеть способами и приёмами предупреждения и разрешения конфликтов различной природы и уровней, основываясь на системе ценностей конфликтующих сторон, которые позволяют уверенно себя чувствовать во время общения. В этой связи, необходимо чаще участвовать в конфликтах. Здесь большое значение имеют как конструктивные, так и деструктивные проявления личности в конфликтных ситуациях, поскольку до момента согласования цели и определения процедуры взаимодействий, конфликтная компонента коммуникации всегда носит деструктивный характер. На основе освоения базовых навыков эмоционального познания, возможна интенсификация продуктивного развития личности в конфликтной среде.

4. Наблюдать как коммуницируют и конфликтуют другие люди. Причём необходимо наблюдать как за эффективными коммуникаторами, так и за неэффективными. У неэффективных коммуникаторов существенные ошибки легче заметить. А у эффективных коммуникаторов – легче перенять способы и приёмы конструктивного общения. На основе сравнительно-сопоставительного анализа сильных и слабых сторон у коммуникаторов разного типа, человек может выработать «свой стиль» коммуникации.

5. Постепенно переносить эти навыки в жизнь, используя принцип «от простого к сложному» по трём основным параметрам: скорость, сложность, значимость ситуации, в которой вы собираетесь коммуницировать. Начинать лучше с решения задач средней сложности и ответственности (легкие задачи в недостаточной степени мотивируют, а сложные – вызывают напряжение). Важно также учитывать и скорость предстоящей коммуникации.

**Заключение.** Теоретический анализ литературы по проблеме исследования показал, что в настоящее время отсутствуют специальные исследования, актуализи-

рующие вопросы сущности, структуры и механизмов формирования социальной эмпатии.

Социальная эмпатия выступает в качестве условия социокультурной самоорганизации человека. В своих высших проявлениях социальная эмпатия представляет собой переживание переживаний другого человека, которое предрасполагает к помощи и альтруистическому поведению. Социальная эмпатия лежит в основе толерантности. Социальная эмпатия как базовое условие терпения, толерантности, позволяющее Другому быть самим собой и проявлять свободу мысли, чувства и действия, соответствует второму типу эмпатии (эмпатия как процесс): умение жить в гармонии друг с другом (активный процесс). В этой связи, важным моментом выступает формирование образа «своих» и «чужих» на основе психологической устойчивости, системы позитивных установок, комплекса индивидуальных качеств и системы личностных и групповых качеств.

Данная форма эмпатии формируется только в многообразии мира, мировоззренческом плюрализме и постоянном личном и групповом выборе: «Кто ты?» и «Кем ты?».

Таким образом, структура социальной эмпатии и состав факторов, обеспечивающих адаптивный комплекс, характеризуются не только совокупностью закономерных, взаимодействующих связей и влияний, но и частичным совпадением целого ряда их характеристик. В силу этого они фактически образуют единый комплекс. Базовым личностно-когнитивным компонентом данного комплекса является метакогнитивная включенность в деятельность.

Важными параметрами, характеризующими взаимосвязь социальной эмпатии с продуктивным развитием личности, являются: конструктивная социальная толерантность; конструктивная мотивация; конструктивно-позитивное мышление и трансформация когнитивных искажений, препятствующих развитию и саморазвитию личности; умение вести конструктивный конфликт, который является ключевым фактором эффективной коммуникации и продуктивного развития личности. Обозначенные параметры, имеют отношение к сущности, структуре и механизмам формирования и развития социальной эмпатии человека на разных этапах онтогенеза, включая зрелый возраст.

### Список литературы

1. Бережковская Е.Л., Радинская Н.Г. Культурно-историческая и гуманистическая психология: возможные точки схода (эмпатия как высшая психическая функция) // Вестник РГГУ. – 2006. – № 1. – С. 126–145.
2. Бражникова А.Н. Эмпатия как нравственное качество будущего профессионала // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 4. – С. 120–130.
3. Буравцова Н.В. Взаимосвязь структурно-содержательных характеристик психологического пространства личности и эмпатии: Дисс. ... канд. психол. наук. – Новосибирск, 2011. – 180 с.
4. Долгова В.И., Мельник Е.В. Эмпатия: монография. – М.: Издательство «Перо», 2014. – 185 с.
5. Карягина Т.Д. Эволюция понятия «эмпатия» в психологии: дисс. ... канд. психол. наук. – Москва, 2013. – 175 с.
6. Мануйлов Г.В. Особенности эмпатии и рефлексии личности на разных этапах освоения деятельности: дисс. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2020. – 151 с.
7. Полякова О.Б. Эмпатия как фактор предупреждения профессиональных деформаций психологов и педагогов // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2011. – № 3. – С. 50–54.
8. Саламатина Ю. В. Формирование эмпатийной культуры будущих учителей: монография. – Екатеринбург: Уральский государственный экономический университет, 2016. – 98 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29983310> (дата обращения: 12.06.2021).

9. Слесаренко З.Р., Нугманов Р.Г. Эмпатия как сущностное свойство культуры наряду со стремлением к идеалу и духовной свободе // *Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств.* – 2013. – № 3. – С. 19–22.
10. Троицкая Е.А. Концепция эмпатии в зарубежной психологии конца XX – начала XXI века // *Вестник Московского государственного лингвистического университета.* – 2011. – № 6 (13). – С. 52–64.
11. Федоров И. В. Предположения о респонзивной природе эмпатии // *Сибирский психологический журнал.* – 2014. – № 53. – С. 64–72. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22138151> (дата обращения: 12.06.2022).
12. Шамухаметова Е.С. Эмпатия как основа эмоциональной чувственности человека // *Европейский журнал социальных наук.* – 2012. – № 9–2 (25). – С. 292–298.
13. Юсупов И.М. Вчувствование. Проникновение. Понимание. – Казань: Издательство КГУ, 1993. – 199 с.
14. Akhtar F. *Empathy: What it is and Why it Matters* // *Journal of Social Work Practice.* – 2013. – Vol. 27, Issue 4. – P. 474–476. DOI: <https://doi.org/10.1080/02650533.2013.849442> (дата обращения: 12.06.2022).
15. Everhart R. S. *Teaching tools to improve the development of empathy in service-learning students* // *Journal of Higher Education Outreach and Engagement.* – 2016. – Vol 20. – № 2. – P. 129. URL: <http://openjournals.libs.uga.edu/index.php/jheoe/article/view/1652/939> (дата обращения: 12.07.2021).
16. Rehman J. *Feel Our Pain: Empathy and Moral Behavior.* 2015. DOI: <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2297.1763> (дата обращения: 12.07.2021).
17. Rogers C. *Empatic: an unappreciated way of being* // *The Counseling Psychologist.* 1975. – V. 5. – № 2. – P. 2–10.

Прядильникова О.В., Нурдавлетова Г.Б.

## МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ШКОЛЬНИКА В СИСТЕМЕ УРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Аннотация.** По мнению авторов, методы, включающие развитие эмоционального интеллекта, должны позволить отслеживать результаты, отмечать результативность заданий разных типов и изменять применяемый подход в зависимости от конкретной результативности в условиях отдельно взятых классов. В статье дается интерпретация понятия «эмоциональный интеллект», «эмоциональная компетентность», акцентируется внимание на методы формирования эмоциональной культуры человека. Авторы обосновывают необходимость систематической работы по развитию эмоционального интеллекта, позволяющего школьникам идентифицировать и осознавать свои и чужие эмоции с тем, чтобы успешно применять эмоциональную компетентность в мышлении и деятельности.

**Ключевые слова:** эмоциональный интеллект, эмоциональная компетентность, учебная деятельность.

**Abstract.** According to the authors, methods involving the development of emotional intelligence should allow tracking the results, noting the effectiveness of tasks of different types and changing the approach used depending on the specific performance in the conditions of individual classes. The article gives an interpretation of the concept of "emotional intelligence", "emotional competence", focuses on the methods of forming a person's emotional culture. The authors substantiate the need for systematic work on the development of emotional intelligence, which allows schoolchildren to identify and be aware of their own and others' emotions in order to successfully apply emotional competence in thinking and activity.

**Key words:** emotional intelligence, emotional competence, educational activity.

**Введение.** Общеизвестно, что уровень развития эмоционального интеллекта служит базой для обучения конкретным компетенциям, которые необходимы для достижения жизненного успеха личности. Актуальность данной проблемы, а также ее интерпретация и конкретизация требований к ее реализации, нашли свое отражение в содержании обновленных федеральных государственных образовательных стандартов образования. В разделе «Требования к результатам освоения Программы основного общего образования» отмечена важность развития социального и эмоционального интеллекта личности. Здесь же конкретизированы требования к формированию эмоционального интеллекта: «различать, называть и управлять собственными эмоциями и эмоциями других; выявлять и анализировать причины эмоций; ставить себя на место другого человека, понимать мотивы и намерения другого; регулировать способ выражения эмоций» [10].

Эффективность применяемых методов развития эмоционального интеллекта школьника в системе образовательной деятельности будет доказана, если в результате работы у школьников повысится осознанная мотивация к обучению и их социальная активность, понизится тревожность. Доказательной базой станет анализ всех этапов деятельности по данному направлению. Первый этап мотивационно-организационный должен включать выбор методов для развития эмоционального интеллекта школьника с учетом, как индивидуальных особенностей класса, так и отдельных учеников, их интересов и актуальных потребностей. Определяется диагностика уровня эмоционального интеллекта детей для проведения первоначального, промежуточного и итогового диагностического обследования. Мотивацию, помогающую преодолевать препятствия и неудачи, называют первоосновой эмоционального интеллекта. Следующий этап – диагностический, включает первоначальную диагностику для выявления уровня развития эмоционального интеллекта каждого обучающегося в классе (социальная

адаптация, внутриличностные и межличностные конфликты и т.д.).

Основной этап заключается в непосредственном проведении занятий, включающих систематическую работу по формированию эмоционального интеллекта школьников. Оценочный этап включает диагностику результатов периодического тестирования, проверку домашних заданий, рассмотрение рефлексивных высказываний учеников, анализ выполнения контрольных работ. Результатом этого этапа является определение уровня сформированности эмоционального интеллекта каждого обучающегося в классе. Рефлексивный этап включает коррекцию и анализ образовательных стратегий, применяемых в процесс реализации намеченных целей по развитию эмоционального интеллекта обучающихся. На завершающем этапе происходит диагностирование уровня сформированности эмоционального интеллекта обучающихся.

**Материалы и методы.** В нашей статье мы рассмотрим методы, включающие развитие эмоционального интеллекта в системе урочной деятельности учителя-предметника и на внеурочных предметных мероприятиях. На наш взгляд, рассмотренные методы должны позволить отслеживать результаты, отмечать результативность заданий разных типов и «изменять применяемый подход в зависимости от конкретной результативности в условиях отдельно взятых классов» [9, с. 201].

В первую очередь, назовем методы, способствующие пониманию собственного состояния, включающие приемы осознанности. Сюда можно отнести использование иллюстраций на уроке и в качестве домашнего задания, сюда можно отнести создание портретов героев, выпуск афиши к произведениям, обложек к поэтическим сборникам. Рисунки и репродукции в учебниках, портреты писателей, показ различных иллюстраций помогают ученику прочувствовать эмоциональную атмосферу художественного произведения, визуализируют героев повествования, передают фактологическую точность повествования, то есть формируют умение выражать эмоциональное состояние в данный момент.

Выразительное чтение – один из приемов для понимания связи между эмоциями и поведением. Выразительное чтение – сильнейшее средство для воздействия на чувства и эмоции детей, помогает им осознать морально-нравственную проблематику произведения.

Способы организации учебной деятельности. Выбранные учителем способы организации учебной деятельности на уроке (групповая, индивидуальная и фронтальная) способствуют тому, что ученик примерит на себя различные роли и способы коммуникации. Кем ты был сегодня на уроке? Исполнителем, организатором работы группы, помощником учителя? Какие чувства испытывал ты на уроке, будучи исполнителем, организатором? С какими трудностями столкнулся, что помогло тебе добиться успеха? Сменные тройки, работа в парах, в творческих группах создают условия для развития остроты внимания. Создание непривычных условий позволит заострить внимание, что будет стимулировать деятельность мозга и позволит учащимся развить восприятие и чувствительность к обстановке. При организации групповой деятельности школьников на уроке учитель акцентирует их внимание на осознании эмоций других ее участников, так формируется социальная чуткость, а в дальнейшем и умение управлять собственными эмоциями и отношениями в социуме.

Степень эффективности работы школьника на уроке оценивается обычно во время проведения рефлексии. Рефлексивные высказывания дают возможность учителю получить информацию о развитии эмоционального интеллекта школьников и определить пути его дальнейшего развития.

Нестандартные задания. Решение кейсов,хождение квестов, участие в квизах требуют гибкости мышления, нестандартного применения и включения имеющихся предметных метапредметных заданий. Например, с помощью включения в канву урока игровой технологии квиз «формируются надпредметные умения, дающие возможность обобщать полученные знания для применения в любой об-

ласти жизнедеятельности, решают задачи на стыке наук, воспринимают целостность научных знаний вообще без конкретизации каких-либо учебных предметов» [4, с. 60]. В статье, посвященной данной технологии, авторы называют несколько групп метапредметных умений, среди которых «умение планировать собственную деятельность, анализировать задачу и условия, в которых она предъясняется, – оценить собственные эмоции и действия и в случае необходимости скорректировать их».

Использование квестовой технологии при подготовке, например, к ГИА по русскому языку, способствует развитию интеллектуальных способностей, критического мышления, способности устанавливать логические связи между явлениями, способности анализировать различные точки зрения и делать обоснованные выводы, т.е. на формирование и совершенствование предметных компетенций. Кроме того, в процессе прохождения квеста развиваются «личностные качества обучающихся (гибкости, продуктивности мышления, быстроты реакции, ответственности, умения распределять время), совершенствовались расширение общекультурных компетенций, повышался интерес к учебе; развивалось самосознание и самоконтроль обучающихся» [11, с. 56].

Обсуждение отношения ученика к предстоящему виду работы. Это может быть предстоящая контрольная работа, написание сочинения, зачет, экзамен. Необходимо рассмотреть с учениками эффективные способы эмоционального регулирования, например, включение контроля, необходимого для управления поведением во время предстоящей работы.

Использование диалоговых форм работы. В ходе диалога и полилога школьники учатся показывать отношение к проблемной ситуации, вырабатывают умения слушать и слышать другого, осознавать, право всех участников коммуникации на собственную точку зрения. Драматизация диалога поможет восприятию и пониманию эмоций, сопереживанию чувствам героев. Правильно организованные дебаты, дискуссии способствуют формированию умений обучающихся контролировать де-

структивные порывы в поведении. Рефлексивные высказывания должны включать ответы на вопросы: пригодились ли вам навыки убеждать, регулировать конфликты?

Приём создания буктрейлеров – видеороликов о прочитанных художественных произведениях. Цель буктрейлера – призыв к прочтению произведения, в нем должен быть яркий эмоциональный отклик, оценка прочитанного.

Суды литературных героев – традиционный прием в контексте изучения литературного произведения, обсуждения авторского замысла (Онегин, Печорин, Раскольников, Базаров).

Отзывы на прочитанный текст или анализ собственных эмоциональных реакций. Почему вы поддерживаете (осуждаете) стремления героя? Чем вызвана данная эмоция? О чем говорит герой? Совпадают ли его мысли с высказыванием? Что он чувствует? Для закрепления эмоциональной памяти ученики ведут читательский дневник, пишут отзывы, краткие аннотации, эссе. Прием эссе можно использовать после ознакомительного чтения для формирования эмоционального восприятия, своих эмоциональных откликов, корректировке восприятия. Что по-настоящему волнует Евгения Базарова? О чем говорят и что чувствуют герои пьесы Горького «На дне»? Два разных идеала: духовность и душевность. Семья Болконских и Ростовых в романе Л.Н. Толстого. Эти темы предлагаются учащимся для рассуждения.

Тексты художественных произведений – наилучший материал для развития эмоционального интеллекта школьников. В отличие от научной литературы, где аргументами являются факты и выводы, в художественной литературе они кроются в эволюции сюжета. Критическое суждение в данном случае, прежде всего, носит субъективный характер, суждения можно опровергать и оспаривать. А для этого должно оценивать книгу с позиций эстетических, эмоциональных и литературных принципов. Затрагивает ли книга ваши эмоции, вызывает ли переживания, будит ли ваше воображение? Ощущаете ли вы жизнь во всей ее полноте, читая книгу?

Создание облака слов, выражающих эмоции. Ученики должны уметь называть свои чувства, анализировать их и управлять своими эмоциями. Гибкое мышление ученика способно не только назвать эмоции на уровне знания, оценить каждое слово, выражающее эмоции, но и соотнести слова и чувства.

**Результаты и их обсуждение.** Определение эмоционально интеллекта в обобщенном виде трактуется как «способность понимать и выражать свои эмоции, а также распознавать эмоции других людей и влиять на них» [8, с. 63]. Это определение не противоречит дефинициям, в которых эмоциональный интеллект интерпретируется как «совокупность эмоциональных, личных и социальных способностей, которые оказывают влияние на общую способность кого-либо эффективно справляться с требованиями давлением окружающей среды» [1, с. 8].

Большинством авторов отмечаются внутриличностные и межличностные аспекты эмоционального интеллекта, оказывающие влияние на общую способность субъекта эффективно справляться с требованиями окружающей среды. В работах ученых приводятся аргументы, доказывающие, что успешность деятельности определяется во многом не рациональной, но эмоциональной составляющей психики, способностью человека к управлению как своей эмоциональной сферой, так и эмоциональной сферой других [5; 6; 7, с. 112; 13]. Д. Гоулман, рассматривая понятие эмоционального интеллекта в прагматическом аспекте, говорит уже об «эмоциональной компетентности», рассматривая данную компетентность в качестве способности «налаживать взаимоотношения с другими людьми таким образом, чтобы это было выгодно для обеих сторон» [2; 3, с. 34].

**Заключение.** Таким образом, можно сделать вывод о том, что эмоциональный интеллект – это умение понимать, генерировать и обрабатывать как собственные эмоции, так и получаемую информацию эмоционального характера, а также умение управлять собственными эмоциями. Бесспорно, эмоциональный интеллект не

только связан с общим интеллектом и не существует без него, поэтому гармонично развитая личность должна обладать достаточным уровнем IQ и EQ, причем данные факторы должны сочетаться и взаимодополнять друг друга. Современный школьник должен как успешно оперировать схемами, графиками, логическими правилами, то есть работать со всеми видами текстов, так и оперативно решать проблемы, избегая конфликтов, ставя реалистичные цели. Для этого учителю необходимо постоянно совершенствовать свои надпредметные

навыки, такие как эмоциональный интеллект, умение выслушивать возражения, принимать положительное из аргументации, управлять своими эмоциями и определять душевное состояние ребенка [12, с. 51]. Систематическая работа по повышению уровня развития эмоционального интеллекта должна позволить школьникам понять природу человеческих чувств и переживаний, идентифицировать и осознавать свои и чужие эмоции с тем, чтобы успешно применять эмоциональную компетентность в мышлении и деятельности.

### Список литературы

1. Bar-On R. *Emotional and social intelligence: insights from the Emotional Quotient Inventory: Handbook of emotional intelligence* / R. Bar-On and JDA; eds. Parker. – San Francisco: Jossey-Bass, 2000. – P. 363–388.
2. Гоулман Д. *Эмоциональный интеллект*. – М.: АСТ, 2008 – 250 с.
3. Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Энни. *Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта*. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. – С. 22–23.
4. Иркабаева М.В., Прядильникова О.В. *Квиз – новая форма организации учебной деятельности: проблемы использования в образовательном процессе // Образование: традиции и инновации*. – 2021. – № 2 (33). – С. 57-60.
5. Крайг Ж. *Эмоциональный интеллект. Думай, просчитывай, побеждай*. – М.: Питер, 2010.
6. Люсин Д.В. *Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования* / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – 322 с.
7. Маклакова Н.В. *Эмоциональный интеллект как интегративный показатель целостного развития личности // Ежегодный Вестник КГУ*. – 2005. – С. 112-115.
8. Наймушина Л.М. *История становления понятия «эмоциональный интеллект» в психологической науке // Педагогика: история и перспективы*. – 2020. – Том 3. – № 4. – С. 63–70.
9. Почакаева И.С., Горovenko А.А. *Необходимость развития эмоционального интеллекта у учащихся среднего подросткового возраста // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков*. – 2018. – № 14. – С. 197–203.
10. *Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрирован 05.07.2021 г. № 64101)*.
11. Прядильникова О.В. *Образовательные возможности web-квеста на уроках русского языка // Образование: традиции и инновации*. – 2020. – №3 (30). – С.55–58.
12. Прядильникова О.В. *Что должно измениться в педагогическом арсенале учителя в русле обновленных ФГОС // Учитель Башкортостана*. – 2021. – Т. 1028. – № 10. – С. 45–51.
13. Юркевич В.С. *Проблема эмоционального интеллекта // Вестник практической психологии образования*. – 2005. – № 3 (4). – С. 4–10.



Кондратьева Н.В., Костина К.Г.

## ПРЕПОДАВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЯЗЫКОВ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ: НОВЫЕ ВЫЗОВЫ И ВОЗМОЖНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ УДМУРТСКОМУ ЯЗЫКУ)

**Аннотация.** Основной целью данной статьи является описание современных тенденций в области преподавания удмуртского языка, вызванных трансформационными процессами современного общества. Для достижения поставленной цели использовался комплекс методов, ведущими из которых стали описательный, аналитический и экспертный опрос участников образовательного процесса. Последний из них использовался для оценки текущего состояния ситуации этнокультурного образования в республике, а также для определения прогноза развития удмуртского языка. На основе анализа полученных результатов были выделены три ключевые позиции, которые стали триггерами трансформационных процессов в области преподавания родных языков.

**Ключевые слова:** удмуртский язык, преподавание языков, цифровизация, билингвизм, форсайт в образовании

**Abstract.** The main purpose of this article is to describe the current trends in the field of teaching the Udmurt language caused by the transformational processes of modern society. To achieve this goal, a set of methods was used, the leading of which were descriptive, analytical and expert survey of participants in the educational process. The last of them was used to assess the current state of the situation of ethno-cultural education in the republic, as well as to determine the forecast of the development of the Udmurt language. Based on the analysis of the results obtained, three key positions were identified that became triggers of transformational processes in the field of teaching native languages.

**Key words:** udmurt language, language teaching, digitalization, bilingualism, foresight in education.

**Введение.** Языковое многообразие рассматривается в настоящее время не только как один наиболее важных элементов общероссийского культурного наследия, но и как философия межкультурного социального взаимодействия в любом поликультурном и мультилингвальном обществе. Учитывая вышесказанное, важной задачей системы современного образования должна стать не просто передача знаний о лексико-грамматическом строе конкретного языка, а формирование гражданской позиции, личностного отношения подрастающего поколения к сохранению и развитию языкового многообразия России.

Основной целью данной статьи является описание современных тенденций в области преподавания удмуртского языка, вызванных трансформационными процессами современного общества. Для достижения поставленной цели использовался комплекс методов, ведущими из которых стали описательный, аналитический и экспертный опрос участников образовательного процесса. Последний из них исполь-

зовался для оценки текущего состояния ситуации этнокультурного образования в республике, а также для определения прогноза развития удмуртского языка.

**Материалы и методы.** На основе анализа полученных результатов были выделены три ключевые позиции, которые становятся триггерами трансформационных процессов в области преподавания родных языков. Рассмотрим каждый из них подробнее.

1. Новому учителю родного языка – новые цифровые ресурсы.

В эпоху цифровизации основным источником распространения информации является электронная среда. И сегодня можно смело утверждать, что жизнеспособность любого языка во многом определяется тем, как он представлен во всемирной сети Интернет. Важно подчеркнуть, что материалы в области преподавания национальных языков должны быть размещены не разрозненно, а представлять собой систематизированный ресурс с удобным интерфейсом. Шагая в ногу со време-

нем, отдельные финно-угорские республики РФ разрабатывают образовательные порталы [6; 7; 9; 10; 12; 13; 14], на которых регулярно актуализируется информация о законодательной базе обучения родным языкам, предлагается учебно-методическая помощь учителям, размещаются образовательные видеосюжеты, организуются различные конкурсы и др. В этом плане не отстает и Удмуртская Республика, предлагающая образовательный ресурс «Удмурт кылдунне», который разработан и поддерживается Научно-исследовательским институтом национального образования УР [9]. Важно подчеркнуть, что консолидация ресурсов на одной образовательной платформе позволяет сделать ее актуальной, содержательной и рабочей. Более того, открытость указанных образовательных платформ способствует привлечению широкого круга участников образовательного процесса к ее наполнению и использованию, создавая возможности для реализации проектного метода в обучении.

## 2. Сохранение богатства языка.

Несомненно, трансформационные процессы в области технологий влияют не только на социальные и экономические сообщества [11], но меняют и способы коммуникации в самом обществе. В конечном итоге – начинает меняться и структура самого языка. Исследуя особенности современной коммуникации, специалисты отмечают такие наметившиеся тенденции как: жанровое смешение, унификация языка, клиппирование [1; 3].

В случае двуязычных сообществ, в котором один из языков имеет менее ярко выраженную функциональную нагрузку, новые формы коммуникации начинают оказывать самое непосредственное влияние на структуру второго языка [4]. В частности, в условиях русско-удмуртского двуязычия можно говорить о наметившейся языковой эрозии, когда из языковой структуры вымываются самые архаичные и оригинальные лингвистические явления.

**Результаты и их обсуждение.** Учитывая вышесказанное, сегодня первостепенная задача учителя родного языка – формировать читательский интерес обучающихся на родном языке, а также уде-

лять особое внимание работе с художественным текстом. Важно, чтобы эти уроки стали увлекательными, занимательными. Например, занятия могут проходить в форме литературного квеста, литературного каламбура (т.е. анализ произведений со схожими или идентичными сюжетами, написанными в одну или разные эпохи, с целью произвести комическое впечатление), литературного караоке (декламация стихотворений под музыкальное сопровождение) и др. Можно использовать формат Библио-кросса или литературной печакучи. Подобных форм организации уроков по работе с художественным текстом большое количество. Важно, чтобы учитель сумел пробудить интерес ребенка к чтению на родном языке.

На уроках родного языка важно уделять внимание прагматическим и функциональным аспектам, а не ограничиваться выполнением лексико-грамматических упражнений. Например, на основе какого-либо литературного произведения подготовить «репортаж с места событий» или «интервью с известной личностью», «выпуск последних новостей» и др. Можно внедрить родной язык в повседневную жизнь, например, придумать на родном языке названия для каких-то продуктов, магазинов, жилых комплексов и др., а также аргументировать свое предложение. Главная задача подобных упражнений – изучение языка в функциональном аспекте [5].

3. Будущее – это не то, куда мы идем, а то, что мы создаем.

Данный тезис, активно используемый сегодня среди футурологов, как нельзя лучше описывает важность деятельностного подхода в обучении. Вместе с тем он поднимает и вопросы мотивационного составляющего наших учеников.

В условиях цифровизации современного общества, когда обучающиеся имеют доступ к информации 24/7, очень сложно удерживать интерес подрастающего поколения к изучению многих школьных дисциплин. Более того, в последние годы, в связи с переходом многих образовательных организаций с шестидневной учебной недели на пятидневную, имеется общая

тенденция к сокращению количества часов, отведенных на изучение национальных языков и литератур РФ. Ситуация с изучением родного языка может усугубляться и в связи с вступлением в силу 14 августа 2019 г. Закона РФ, дающего школьникам и их родителям право выбирать, какой язык будет изучать ребенок в качестве родного, поскольку очень часто этот выбор за родителей принимает администрация образовательной организации.

Что же необходимо предпринять учителю родного языка и литературы для предотвращения указанных проблем? Прежде всего, – это научиться работать с будущим. Как показывает практика, при изучении любой дисциплины, в том числе и предмета родной язык и литература, полезно начинать с определения возможностей использования полученных знаний в повседневной жизни. Сегодня существуют разные формы и методы для работы с будущим. В качестве таких эффективных методов можно обозначить метод форсайт или репид форсайт [8]. Системное включение форсайт-сессий для обучающихся и их родителей в учебный и внеучебный процесс позволит осмыслить важность изучения родного языка.

**Заключение.** Вместе с вопросами мотивации актуальными становятся и вопросы самоидентификации обучающихся. Учитывая, что процессы цифровизации меняют не только технологии коммуника-

ции, но и систему нашего мышления, а также психологию [2], важно понимать, что по мере того, как культурный опыт, процессы выбора альтернатив и принятий решений все в большей степени будут протекать в цифровой среде, они все в больше будут управляться и конструироваться программными продуктами и средами, созданными на основе результатов решений конкретных людей и компаний. И здесь важно усилить работу учителей родных языков совместно с администрацией образовательной организации по формированию гражданской позиции не только учеников, но и их родителей; т.к. любовь к родному языку и родной культуре необходимо начинать прививать в семье и лишь поддерживать в школе. Задача школы в этих условиях – помочь каждому обучающемуся выбрать индивидуальный путь овладения родным языком, стимулировать его к проявлению собственной активности (умственной, речемыслительной, творческой). Благодаря целенаправленной работе обучающиеся смогут осознать важность изучения родного языка как средства общения в современном мультилингвальном и поликультурном мире. Только системный подход к решению вопроса позволит сохранить и приумножить наше самое главное богатство – культурное наследие наших предков.

### Список литературы

1. Богусловская В., Богусловский И. Язык как средство общения в эпоху глобальной цивилизации // *Научно-культурологический журнал*. – 2020. – № 4(372). URL: <http://www.relga.ru> (дата обращения: 12.06.2021).
2. Войскунский А., Евдокименко А., Федунина Н. Сетевая и реальная идентичность: сравнительное исследование // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. – 2013. – Т. 10. – № 2. – С. 98–121.
3. Дрофа С. Ю. Трансформация языка в современном российском обществе // *Наука о человеке: Гуманитарные исследования*. – 2014. – № 2 (16). – С. 213–218.
4. Кондратьева Н. В. Функционирование финно-угорских языков в условиях глобализации // *Финно-угорские народы в контексте формирования общероссийской гражданской идентичности и меняющейся окружающей среды: материалы Междунар. науч. конф., г. Саранск, 8–9 окт. 2020 г. / отв. ред. Н.М. Арсентьев*. – Саранск: Издат. центр Инс.-социал. инс-та, 2020. – С. 148–153.
5. Кондратьева Н. В. Удмурт кылэз дышетон азын сьлісь туалал курунъёс // *Родной язык в системе образования: современное состояние и перспективы развития: сб. ст. / отв. ред. Л. В. Вахрушева. Ижевск: Шелест, 2021. – С. 48–52.*

6. Марий йылмым тунемына: Языковой обучающий портал. URL: <https://edu.mari.ru/> (дата обращения: 12.06.2021).
7. Мерас: единая фольклорно-этнографическая онлайн-площадка Удмуртии. URL: <https://meras.info/> (дата обращения: 12.06.2021).
8. Терешина Н.П., Третьяк В.П., Метелкин П.В. Форсайт технологии: учебное пособие. – М.: РУТ (МИИТ), 2019. –179 с.
9. Удмурт кылдунне: информационно-образовательный портал по изучению удмуртского языка. URL: <http://udmkyl.ru> (дата обращения: 14.06.2021).
10. Федина М. С. Финно-угорские языки Российской Федерации в электронном информационном пространстве: опыт, проблемы и перспективы // Финно-угорский мир. – 2016. – Т. 3. – № 28. – С. 111–121.
11. Халин В. Г., Чернова Г. В. Цифровизация и ее влияние на российскую экономику и общество: преимущества, вызовы, угрозы и риски // Управленческое консультирование. – 2018. – № 10. – С. 46–63.
12. Этнокультурное образование: Мордовский этнокультурный образовательный портал. URL: <http://edurt.ru> (дата обращения: 10.06.2021).
13. Языки и культура народов России: сохранение и развитие. URL: <http://языкинародовРФ> (дата обращения: 12.06.2021).
14. Arkhangel'skii T. Corpora of social media in minority Uralic languages // Proceedings of the Fifth International Workshop on Computational Linguistics for Uralic Languages. Tartu: Association for Computational Linguistics, 2019. Pp. 125–140.

**Фатыхов М.А., Сантимерова А.Ф.**

### **ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ И УЧИТЕЛЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС**

**Аннотация.** Современное образование ориентировано на системно-деятельностный подход в обучении. В этих условиях роль проектной деятельности существенно возрастает. Проектная деятельность обучающихся помогает учителям решать сложные проблемы, поскольку они задействуют личностно-ориентированные технологии, обеспечивают проблемное обучение и системный подход. Все это позволяет повысить качество современного образования в соответствии с требованиями ФГОС.

**Ключевые слова:** метапредметные результаты, обучение физике, основная школа, проектная деятельность, обучающиеся, учитель.

**Abstract.** Modern education is focused on a system-activity approach to learning. In these conditions, the role of project activity increases significantly. The project activity of students helps teachers to solve complex problems, because they use personality-oriented technologies, provide problem-based learning and a systematic approach. All this makes it possible to improve the quality of modern education in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard.

**Key words:** metasubject results, teaching physics, basic school, project activity, students, teacher.

**Введение.** Современное образование ориентировано на системно-деятельностный подход в обучении. В этом смысле целью обучения является как вооружение учащегося знаниями, так и формирование у него умений действовать со знанием дела – компетентно. В этих условиях в процессе

изменения парадигмы образования роль проектной деятельности существенно возрастает. Важно не просто передать знания обучающемуся, а научить его овладевать новым знанием, новыми видами деятельности. Проектная работа способствует воспитанию самостоятельности, инициа-

тивности, ответственности, повышению мотивации и эффективности учебной деятельности; она предоставляет возможности для формирования умения выбирать адекватные стоящей задаче средства, принимать решения, в том числе и в ситуациях неопределённости. Следует отметить важную роль учителя в проектировании и организации проектной деятельности обучающихся.

Таким образом, создание условий для реализации проектной деятельности – необходимая и насущная задача современной образовательной организации, поскольку позволяет обучающимся не только формировать предметные и метапредметные умения, но и эффективно получать знания, развивая целостное, то есть критическое и, вместе с тем, продуктивное мышление, строить фундамент для ценностно-смыслового самоопределения своей личности.

**Материалы и методы.** В соответствии с законодательством Российской Федерации в сфере образования, во ФГОС [7] ведущим документом, определяющим цели, задачи, планируемые результаты, содержание и организацию образовательного процесса в классах основного общего образования. является *основная образовательная программа* [4] Основная образовательная программа включает программу развития универсальных учебных действий, программы отдельных учебных предметов (в том числе и программу по физике), курсов, программу воспитания и социализации обучающихся, учебный план [2–6].

ФГОС устанавливает требования к результатам освоения – основной образовательной программы: *личностным, метапредметным и предметным* [7]. Эти требования и определяют направленность на обучение обучающихся проектной деятельности.

В соответствии с ФГОС личностными результатами является «сформировавшаяся образовательном процессе система ценностных отношений обучающихся к себе, другим участникам образовательного процесса; самому образовательному процессу и его результатам». В процессе про-

ектной деятельности по физике – у обучающихся необходимо развивать умение общаться; учить их ясно, логично и точно излагать свою точку зрения, использовать языковые средства при обсуждении со сверстниками и учителем исследуемых физических проблем.

Под метапредметными результатами понимаются «освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных – ситуациях» [7]. Метапредметные результаты включают освоенные учащимися универсальные учебные действия.

Под универсальными учебными действиями понимается «совокупность способов действий учащегося, которые обеспечивают его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса» [7].

В соответствии с установленными ФГОС [7] требованиями достижение личностных и метапредметных результатов обеспечивается в результате освоения программы развития – универсальных учебных действий, которая должна быть направлена на формирование у обучающихся основ культуры проектной деятельности, навыков разработки, реализации и общественной презентации обучающимися результатов исследования, предметного или межпредметного учебного проекта, направленного на решение научной, лично-стно и (или) социально значимой проблемы; обеспечивать формирование навыков участия в различных формах организаций проектной деятельности (творческие конкурсы; олимпиады, научные общества, научно-практические конференции, национальные образовательные программы) и содержать описание особенностей реализации основных направлений проектной деятельности обучающихся (исследовательское; инженерное, прикладное, информационное, социальное, игровое, творческое направление проектов), а также форм организации проектной деятельности в рамках урочной и внеурочной деятельности по каждому из направлений.

Проектная деятельность реализуется на предметном содержании [5, 6]. Проекты выполняются и защищаются в рамках школьного предмета физики, их тематика должна быть связана с темами, изучаемыми в ходе учебных курсов.

Под предметными результатами понимается «усвоение обучающимися конкретных элементов социального опыта, изучаемого в рамках отдельного учебного предмета, – знаний, умений и навыков, опыта решения проблем, опыта творческой деятельности». Формированию у обучающихся основ культуры исследовательской и проектной деятельности в полной мере способствует достижение предметных результатов ФГОС по физике.

На уроках физики учитель мотивирует обучающихся к проектной деятельности, формирует у них элементарные исследовательские умения: соблюдение правил техники безопасности при работе с физическими приборами, наблюдение за физическими явлениями, анализ, наблюдение за состоянием собственного организма, постановка физических экспериментов, работа с разными источниками физической информации.

Для проведения большинства учебных исследований по физике требуется много времени. Поэтому эта деятельность выполняется во внеурочное время за счет реализации программы развития универсальных учебных действий, а результаты проведенных исследований учащиеся презентуют, обсуждают и анализируют на уроках. При таком подходе в полной мере обеспечивается выполнение личностных, метапредметных и предметных требований ФГОС к результатам освоения основной образовательной программы.

В работе [3] предложен метод использования новых видов деятельности учащихся на уроках, который, с одной стороны, позволил бы создать метапредметные, предметные и личностные результаты обучения в соответствии с новым ФГОС и, с другой стороны, подвели обучающихся к самостоятельной работе и более глубокому пониманию материала.

*В рамках предмета физики метапредметными результатами обучения являются:*

1. Умение самостоятельно приобретать новые знания, организовывать учебную деятельность, самостоятельное определение целей и задач, планирование, самоконтроль, умение оценивать результаты своей деятельности, умение предвидеть возможные результаты своих действий.

2. Формирование умения из всей полученной информации подобрать главное, сравнить с поставленными задачами, найти ответы на заданные вопросы и уметь излагать свои мысли.

3. Самооценка своей деятельности.

4. Умение применять полученные знания в новой ситуации.

5. Выделение в прочитанном тексте основного материала и многое другое.

*Преимущества проектного метода:*

1. Формируется личность из ученика, обладающего информационной культурой.

2. Организация познавательного процесса. Обучающийся развивает свои творческие способности.

3. Групповая работа способствует определению лидера, исполнителя. Кроме того, ученики учатся координировать свои действия и брать на себя ответственность при реализации проекта.

Интегрируя физику с другими предметами, можно освоить широкий спектр универсальных образовательных мероприятий [3]. Например, ученик может самостоятельно ставить задачи, планировать свою работу, искать необходимую информацию, работать с учителем, работать в группе.

Можно сказать, что проектная деятельность – это средство достижения нового качества образования с учетом требований государственного стандарта.

В ходе реализации проекта у ученика будет уникальная возможность раскрыть свой творческий потенциал, проявить себя с разных сторон, проверить свои силы [2]. Это занятие важно для обучающихся, потому что оно позволяет им найти лучший способ решения проблем.

*Что следует знать:*

- самостоятельно сформулировать проблему, цели и задачи;
- использовать различные источники для получения информации: компьютерные обучающие программы, научную литературу, интернет;
- систематизировать, обобщить, спланировать экспериментальные методы проверки выдвинутых гипотез;
- применять законы, теории, делать теоретические выводы, анализировать полученные результаты.

*Чему учиться:*

- логично и доступно оформить свою работу в письменной форме, оформить в соответствии с требованиями;
- грамотно и правильно выражать свои мысли и суждения при публикации темы;
- на основе иллюстративного материала составить краткое изложение вашей работы.

На уроках физики, обучающиеся выбирают исследовательские, творческие, игровые, информационные, практические проекты, на практике им приходится иметь дело со смешанными типами проектов.

**Результаты.** В начальной школе проекты чаще всего носят творческий характер. Особенностью проектов высшего образования является их исследовательский, прикладной характер [6]. Старшеклассники предпочитают междисциплинарные проекты, проекты с социальной направленностью.

Возьмем пример: *Проект элективного курса «История изобретения бытовых приборов в физике»* предназначен для обучающихся 8 класса, ориентированных на продолжение образования, поддерживает мотивацию к изучению естественнонаучных предметов. Курс способствует формированию интереса к изучению физики.

Рабочая программа курса имеет следующую цель:

- способствовать расширению политехнического кругозора обучающихся;
- создать предпосылки для поддержания у них интереса к изучению физики в рамках любого профиля.

Для достижения цели поставлены следующие задачи:

- создать условия для формирования общеучебных умений, связанных с целенаправленным поиском, отбором и анализом информации различного характера;
- способствовать формированию коммуникативных умений, в том числе умения работать в команде, созданной для решения определенной задачи, умения объективно оценивать свою деятельность и деятельность товарищей.

**Общая характеристика курса внеурочной деятельности.**

Рабочая программа курса внеурочной деятельности рассчитана на 34 часа и адресована обучающимся 8-х классов.

Основные формы организации занятий курса внеурочной деятельности: рассказ, беседа, семинар, практическая работа в группе, созданной для решения конкретной задачи, самостоятельная индивидуальная работа, индивидуальная консультация у учителя.

Разнообразный дидактический материал дает возможность отбирать дополнительные задания для обучающихся разной степени подготовки [3].

Виды деятельности обучающихся: поиск и обработка информации о физике бытовых предметов и истории их изобретения в библиотеке и в Интернете; выполнение практических работ; рефлексия своей деятельности при изучении элективного курса [5].

**Личностные и метапредметные результаты освоения курса.**

*Личностные:* физическое, эмоционально-психологическое, социальное благополучие обучающихся в жизни образовательной организации, ощущение школьниками безопасности и психологического комфорта, информационной безопасности.

*Метапредметные:*

- самостоятельно определять цели, задавать параметры и критерии, по которым можно определить, что цель достигнута;
- оценивать возможные последствия достижения поставленной цели в деятельности, собственной жизни и жизни окружающих людей, основываясь на соображениях этики и морали;

– оценивать ресурсы, в том числе время и другие нематериальные ресурсы, необходимые для достижения поставленной цели;

– выбирать путь достижения цели, планировать решение поставленных задач, оптимизируя материальные и нематериальные затраты;

– сопоставлять полученный результат деятельности с поставленной заранее целью.

**Обсуждение.** Проектная деятельность обучающихся помогает учителям решать сложные проблемы, поскольку они задействуют личностно-ориентированные технологии, обеспечивают проблемное обучение и системный подход. Эти методы обеспечивают независимость и свободу действий, давая учащимся возможность реализовать свои творческие идеи [4]. Это все позволяет повысить качество современного образования в соответствии с требованиями ФГОС.

Метапредметный подход относительно новое направление в отечественном образовании и инструментом его реализации является проектная деятельность. Сегодня мы говорим о формировании метапредметных умений и навыков, которые являются результатом образовательной формы, выстраиваемой поверх традиционных предметных знаний, умений и навыков, в основе которой лежит мыслительно-деятельностный тип интеграции учебного материала и принцип рефлексивного отношения к предметности.

В традиционном подходе независимо от изучаемого предмета обучающимся необходимо запомнить важнейшие понятия и научиться применять их для решения

тех или иных учебных задач. В метапредметном подходе ставится задача отследить способ мышления, приводящий к появлению тех или иных понятий. В научении решению задач ставятся такие цели как научить и решать конкретные задачи, и осмысливать сам путь решения. Главным становится не алгоритм, а способ создания этого алгоритма. Иными словами, в основу метапредметного подхода заложен принцип мыслительности, когда обучающийся одновременно осмысливает, зачем и почему он делает именно так, что становится возможным через проектную деятельность.

Важным достоинством метапредметного подхода является его очевидная надпредметность. Поняв логику научного познания в какой-либо области знаний, учащийся без особого труда перенесет ее на другой предметный материал. Осмысливая не только способ решения задачи, но и способ поиска этого способа, обучающийся сможет перенести полученный навык в любую область знаний.

**Заключение.** Метапредметный подход хорошо сочетается с традиционным подходом преподавания дисциплин, позволяя выделить в них междисциплинарное содержание и способствовать развитию универсальных учебных действий на базе изучения традиционного для данных предметов учебного материала.

На наш взгляд, для формирования у обучающихся исследовательской компетенции по физике и достижения метапредметных результатов через проектную деятельность является главной задачей.

### **Список литературы**

1. Максимова В.Н. *Межпредметные связи в процессе обучения.* – М.: Просвещение, 2016. – 152 с.
2. *Планируемые результаты освоения программы основного общего образования по предмету «Физика» (Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / [сост. Е. С. Савинов].* – М.: Просвещение, 2011. (Стандарты второго поколения).
3. *Программы для общеобразовательных учреждений: Физика. Астрономия. 7–11 кл. / сост. В.А. Корвин, В.А. Орлов.* – М.: Дрофа, 2010. – 334 с.



4. *Примерная основная образовательная программы образовательного учреждения. Основная школа / [сост. Е. С. Савинов]. – М.: Просвещение, 2011. – 355 с. (Стандарты второго поколения).*

5. *Стандарты второго поколения. Примерная программа по физике. (Основная школа). – М.: Просвещение, 2011. – 46 с. URL: <https://vbibl.ru/pravo/113771/index.html?page=12>.*

6. *Универсальные поурочные разработки по физике. 7 класс. 3-е изд., перераб. и доп. – М.: ВАКО, 2014. – 368 с.*

7. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден Минобрнауки России от 17.12.2010 г № 1897). URL: <http://www.zakonprost.ru/content/base/part/718464>.*

**Микрякова О.С.**

## **МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ СИСТЕМАТИЗАЦИИ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ РОДНОГО (МАРИЙСКОГО) ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ**

**Аннотация.** Одним из самых сложных вопросов для современного учителя, особенно для учителя родного языка, является повышение мотивации учащихся. Использование современных методов и приемов обучения на уроках позволяет систематизировать материал и способствует более качественному его усвоению, а также формированию познавательной активности обучающихся, повышению интереса к учёбе, к урокам родного языка и литературы.

**Ключевые слова:** метод обучения, прием обучения, кластер, мыслительные карты, систематизация знаний, уроки родного языка и литературы, познавательная активность, повышение уровня знаний.

**Abstract.** One of the most difficult issues for a modern teacher, especially for a native language teacher, is to increase the motivation of students. The use of modern methods and techniques of teaching in the classroom allows you to systematize the material and contributes to its better assimilation, as well as the formation of cognitive activity of students, increasing interest in studying, in the lessons of their native language and literature.

**Key words:** teaching method, teaching method, cluster, mental maps, systematization of knowledge, lessons of native language and literature, cognitive activity, increasing the level of knowledge.

**Введение.** Как известно, успех образовательного процесса во многом зависит от применяемых методов обучения. *Методы обучения* – это способы совместной деятельности обучающихся и обучаемых, направленные на достижение ими образовательных целей.

Методы обучения отражают во взаимосвязи способы и специфику обучающей работы учителя и учебной деятельности учащихся по достижению целей обучения.

*Приём обучения* – составная часть или отдельная сторона метода обучения, т.е. частное понятие по отношению к общему понятию «метод». Приемы определяют своеобразие методов работы учителя и учащихся, придают индивидуальный характер их деятельности [1].

**Материалы и методы.** В соответствии с ФГОС с целью формирования и развития универсальных учебных действий учитель должен организовать учебный процесс таким образом, чтобы учащийся не был только пассивным слушателем, а стал самостоятельной, критически мыслящей личностью. В настоящее время важно обеспечить общекультурное, личностное и познавательное развитие ребенка.

В группу познавательных универсальных учебных действий включены общеучебные универсальные действия, где выделены наряду с другими действиями структурирование знаний и знаково-символические действия: моделирование – преобразование объекта из чувственной формы в модель, где выделены существен-

ные характеристики объекта (пространственно-графическая или знаково-символическая) [2].

**Результаты и их обсуждение.** Какие же методические приёмы можно применять на уроках родного (марийского) языка и литературы, чтобы стимулировать развитие мыслительной активности учащихся, активизировать их познавательную деятельность, и, конечно, заинтересовать ребят своим предметом?

На этапе систематизации теоретических знаний эффективны такие методические приёмы, как составление опорных конспектов, сводных таблиц, кластеров, мыслительных карт, конструирование синквейна и т.д., которые помогут учащимся быстро и точно запоминать, и воспроизводить ту информацию, которая необходима в данный момент и легко воспроизведется через определенное время.

Что такое кластер и каким образом мы используем данный приём?

Термин «кластер» происходит от английского "cluster" – рой, гроздь, груда, скопление. С помощью кластеров можно в систематизированном виде представить большие объёмы информации (ключевые слова, идеи). Составление кластера позволяет учащимся свободно и открыто думать по поводу какой-либо темы. Ученик записывает в центре листа ключевое понятие, а от него рисует стрелки-лучи в разные стороны, которые соединяют это слово с другими, от которых в свою очередь лучи расходятся далее и далее.

Приём кластера мы как авторы использовали в учебных пособиях по родному марийскому языку на форзацах книг для 8 класса по теме «Простое предложение» и для 9 класса по теме «Сложные предложения». С какой целью? Чтобы учащимся было наглядно видно, какой теоретический материал они должны усвоить в течение учебного года, а в конце учебного года повторить и обобщить изученный раздел.

Данный приём используется и для систематизации, структурирования изученного материала на уроках марийской литературы. Данный приём использовался только в старших классах на примере кла-

стера по роману Никандра Ильякова «Опак Микитя» в 9 классе. В 10–11 классах перед началом изучения литературного произведения дается шаблон кластера в электронном виде или в распечатанном виде, который учащиеся будут заполнять в ходе работы над произведением: автор произведения, история написания, исторические события, хронотоп, тема, проблемы, затронутые в произведении, система образов, художественное своеобразие произведения, композиция, сюжетные линии, внесюжетные элементы. Такой кластер даёт учащимся, во-первых, план анализа художественного произведения, во-вторых, возможность структурировать, систематизировать и обобщить изученный материал, в-третьих, представить большой объём информации на одном листке бумаги. Также можно дать индивидуальные или групповые задания по подтемам кластера: например, система образов, внесюжетные элементы и т.д.

Mind Map – мыслительные карты (карты ума, умственные карты или интеллект-карты), в переводе с английского языка, были изобретены американским учёным Тони Бьюзеном в 60–70 годах XX века [3].

Майндмэппинг (mindmapping, ментальные карты) – это удобная и эффективная техника визуализации мышления и альтернативной записи. Ее можно применять для создания новых идей, фиксации идей, анализа и упорядочивания информации, принятия решений и т.д.

Мыслительные карты (интеллект-карты) – наиболее простой и универсальный инструмент повышения скорости мысли, ясности, эффективности мышления и общего уровня интеллекта.

Эффективность использования данного метода связана с устройством человеческого мозга, отвечающего за обработку информации. Левое полушарие отвечает за логику, анализ, упорядоченность мыслей. Правое полушарие – за ритм, восприятие цветов, воображение, представление образов, размеры, пространственные соотношения. Обучающиеся, усваивая информацию, используют преимущественно левополушарные ментальные способности. Это

блокирует способность головного мозга видеть целостную картину, способность ассоциативного мышления.

Интеллект-карты задействуют оба полушария, формируют учебно-познавательные компетенции обучающихся, развивают их мыслительные и творческие способности. Поэтому они являются важнейшим инструментом восприятия, обработки и запоминания информации, развития памяти, мышления, речи.

Существуют определенные правила создания мыслительных карт, разработанные Тони Бьюзеном, которые подробно описаны в его книге "How to Mind Map", а именно: основная идея, проблема или слово располагается в центре. Для изображения центральной идеи можно использовать рисунки, картинки. Каждая главная ветвь имеет свой цвет. Для создания карт используются только цветные карандаши, маркеры и т.д. Главные ветви соединяются с центральной идеей, а ветви второго, третьего и т.д. порядка соединяются с главными ветвями. Ветви должны быть изогнутыми, а не прямыми (как ветви дерева). Над каждой линией – ветвью пишется только одно ключевое слово. Для лучшего запоминания и усвоения желательно использовать рисунки, картинки, ассоциации о каждом слове.

В современном мире с большим потоком информации применение мыслительных карт в обучении школьников может дать огромные положительные резуль-

таты, поскольку дети учатся выбирать, структурировать и запоминать ключевую информацию, а также воспроизводить её в последующем. Мыслительные карты помогают развивать креативное и критическое мышление, память и внимание школьников, а также сделать процессы обучения и учения интереснее, занимательнее и плодотворнее.

Ментальные карты составляем по разным темам: различные части речи, по теме «Лексика» и т.д. Для составления карт по частям речи детям даю шаблон: значение, что обозначает данная часть речи; морфологические признаки: постоянные и непостоянные; синтаксическая роль; правописание. Но в то же время мы не должны забывать, что это творческая работа учащихся. Составление таких карт вызывает интерес больше всего у учащихся 5–7 классов. Следует отметить, что интеллект-карты по марийскому языку ребята выполняют в бумажном варианте как домашнее задание или на обобщающем уроке.

**Заключение.** Использование таких приёмов, как составление кластеров и мыслительных карт учащимися способствует систематизации знаний, полученных на уроках родного языка и литературы, формированию познавательной активности обучающихся, развитию интереса к учёбе, к урокам родного языка и литературы, формированию ключевых компетенций, повышению уровня знаний.

#### **Список литературы**

1. Деркач А. Методы, приёмы и средства обучения. Адрес публикации: URL: <https://www.maam.ru/detskijasad/metody-priemy-i-sredstva-obuchenija.html>.
2. Федотова З.А. Роль универсальных учебных действий в системе современного образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://www.zankov.ru>.
3. Бершадская Е.А. Метод интеллект-карт как инструмент проектирования учебного процесса [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: [arkpro.ru/doc/sekcija/6](http://arkpro.ru/doc/sekcija/6) Секция 4. Бершадская Е.А.

**Тазетдинова Р.Р.**

### **ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА МНОГОЗНАЧНЫХ СЛОВ В АНГЛИЙСКОМ, НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА Ч. ДИККЕНСА «ДЭВИД КОППЕРФИЛД»)**

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию употребления многозначных глаголов, существительных, прилагательных в разных контекстах художественного текста. Выяв-

ляются их функционально-семантические особенности в английском, немецком, русском языках. Проводится переводческий анализ семантической структуры многозначного слова в языковых системах трех языков.

**Ключевые слова:** полисемия, сочетаемость, лингвистический и экстралингвистический контекст, лексико-семантический вариант, вариантное соответствие.

**Abstract.** The article deals with the study of polysemous verb, noun, adjective usage in fiction. Functional and semantic peculiarities of their variant correspondences in English, German and Russian are singled out. A translation analysis of semantics of a polysemous lexeme in three language systems is carried out.

**Key words:** polysemy, compatibility, linguistic and extralinguistic context, lexico-semantic variant, variant correspondence.

**Введение.** В настоящее время изучению проблемы лексической многозначности уделяется много внимания, поскольку словарный состав языка постоянно развивается, отражая изменения внеязыковой действительности, когда одни понятия и средства выражения приходят на смену другим в силу исторических, геополитических, социокультурных изменений современного общества.

**Материалы и методы.** В современном языкознании многозначное или полисемантическое слово трактуется как слово, имеющее несколько связанных между собой значений, обычно возникающих в результате развития его прямого значения [Лингвистический энциклопедический словарь/Полисемия]. Остановимся на некоторых моментах, связанных с пониманием сущности полисемии в работах ученых-семиотиков.

Ряд авторов (М.П. Муравицкая, Ю.Д. Апресян) ставят под сомнение вышеупомянутое понимание многозначности, т.к. такое объяснение полисемии основывается на понимании слова как основной единицы языка. По их мнению, основной единицей языка следует считать лексему, поскольку она содержит несколько лексико-семантических вариантов. В лексеме форма (значимость) и содержание (значение) однозначно соответствуют друг другу; слово же содержит несколько различных единств формы и значений. Согласно М.П. Муравицкой, некоторые лексемы звучат одинаково, но могут находиться на более далеком семантическом расстоянии друг от друга, чем лексемы, звучащие по-разному [7, с. 108–115].

В «Опыте общей теории лексикографии» А.А. Щерба отмечал, что понимание того, что слово имеет несколько значений, является формальным; на самом деле, имеется столько слов, сколько данное фонетическое слово имеет значений» [12, с. 86]. Его позиции соответствует мнение А. А. Потебни о том, что «малейшее изменение в значении слова делает его другим словом» [цит. по 12, с. 382]. Однако такое понимание многозначности противоречит как «языковому чутью» носителей языка, так и лексикографической практике. Теорию общих значений по отношению к слову последовательно отстаивал В.А. Звегинцев, трактовавший многозначность как варьирование «единого лексического значения слова» через его сочетания: «Лексическое значение в слове одно, но оно может складываться из нескольких потенциальных типовых сочетаний, которые с разных сторон характеризуют единое смысловое целое, обусловленное процессом обобщения единой направленности, и в своей совокупности составляют лексическое значение слова» [4, с. 125–126]. Отрицая полисемию в привычном понимании, В. А. Звегинцев предлагает для описания значений многозначного слова использовать предложенный А.И. Смирницким термин «лексико семантический вариант» как более удачно отражающий природу связей общего значения и выводимых из него частных семантических функций. Возможность применения теории общих значений для описания лексической полисемии неоднократно подвергалась критике со стороны многих языковедов. Основной недостаток теории, по мнению большинства исследователей, состоит в невозможности

сти подведения разнообразных значений большого числа многозначных слов к единому семантическому знаменателю, поскольку выделяемые при таком подходе признаки, общие для всех лексико-семантических вариантов слова, оказываются исключительно абстрактными, максимально общими и не позволяют вскрыть своеобразие семантики конкретного лексико-семантического варианта [5, с. 245–246; 8, с. 297; 10, с. 83–85].

В свете иного подхода многозначность в трудах некоторых зарубежных лингвистов рассматривается как своего рода аномалия, не заслуживающая теоретического рассмотрения (У. Вайнрайх, Г. Пауль, П. Стерн К. Эрдман). При этом ученые исходят из того, что «нормальным» случаем является снятие языковой многозначности слова контекстом, а отклонения от этой нормы либо слишком редки, чтобы заслуживать специального рассмотрения, либо объясняются специальными причинами и поэтому не могут рассматриваться как закономерность. Таким образом, единой точки зрения на явление полисемии пока не сложилось.

#### Результаты и их обсуждение.

Рассмотрим явление многозначности в переводческом аспекте. Как правило, при сопоставлении единиц словарного состава языка-оригинала и языка-перевода обнаруживается 3 типа смысловых отношений между лексемами: полное семантическое соответствие словарных значений слов в двух языках, частичное семантическое совпадение значений и отсутствие семантического соответствия [9, с. 52–58]. В первом случае речь идет об эквивалентности слов в разных языках. Перед переводчиком в данном случае не стоит проблема выбора нужного значения слова, т.к. он пользуется готовым (единичным) соответствием. К этой группе слов относятся имена собственные, географические названия, названия дней недели, месяцев, имена числительные, многие научно-технические термины и ряд других лексических единиц (названия животных, растений и др.), например: *Nero* – *Нерон*, *Friday* – *пятница*, *voltage* – *напряжение*, *giraffe* – *жираф*, и т.д. [9, там

же]. В третьем случае речь идет о языковых лакунах, когда по сути в другом языке отсутствует понятие той экстралингвистической реальности, которая существует в лингвокультурном обществе другого языка, и, соответственно, слово, обозначающее это понятие.

Наиболее распространенными являются случаи частичного соответствия, когда однозначному или многозначному слову, например, в английском языке соответствует несколько слов, лексем или даже предложений в русском. Такой тип соответствий принято называть вариантным соответствием. В данном случае переводчик производит выбор из нескольких вариантов, исходя из условий контекста. Например, прилагательное *solid* может иметь следующие значения в зависимости от лексического окружения [Англо-русский словарь общей лексики]:

*Solid fuel* – *твердое топливо*;

*Solid silver* – *чистое серебро*;

*A solid line* – *сплошная линия*;

*A solid business* – *солидное дело*;

*Solid arguments* – *основательные доводы*;

*a man of solid build* – *человек крепкого/плотного телосложения*.

Зачастую английское слово не всегда имеет готовое соответствие в двуязычном словаре, поскольку ни один даже самый полный словарь не может отразить все оттенки значения слова. Необходимо найти такое переводческое решение, которое должно отражать семантику потенциальных значений, заложенных в смысловой структуре слов. В данном случае выбор слова в переводе зависит от его смысловой и стилистической адекватности ситуации общения. Подобные соответствия, создаваемые самим переводчиком, принято называть *контекстуальными заменами*. Например: *The blue-veined Swedish capital has always been a bit like its most famous daughter, Greta Garbo: breathtakingly beautiful, but rather steely.*

Словарное соответствие слову *vein* в русском языке – 'вена', 'жилка', 'прожилка' [Англо-русский словарь общей лексики],

однако ни одно из этих значений не подходит для передачи поэтического облика шведской столицы. В русском языке образ, передаваемый сложным словом *blue-veined*, скорее, ассоциируется со словосочетанием *ленты рек*. Поэтому данное предложение можно перевести следующим образом: *У шведской столицы, украшенной синими лентами каналов, всегда было что-то от ее самой знаменитой дочери – Греты Гарбо: она потрясающе красива, но несколько холодна.*

Кроме лингвистического контекста, при переводе многозначных слов следует также учитывать экстралингвистический контекст. Например, если сочетание слов "*friendly relations*" относится к взаимоотношениям между государствами, то это уже не «*дружеские*», а «*дружественные*» отношения.

Рассмотрим пример употребления многозначного глагола в микроконтексте, т.е. в предложении. Далее приведем соответствие данному примеру в немецком и русском переводах романа для сопоставительного анализа их переводов в английском, немецком и русском языках.

It was remarked that the clock began **to strike**, and I began to cry, simultaneously. (Dickens, 7).

Es heißt, daß die Uhr **zu schlagen** begann, gerade al sich zu schreien anfang. (Dickens, 2).

Было отмечено, что мой первый крик совпал с первым **ударом** часов. (Диккенс, 3).

В Англо-русском словаре общей лексики насчитывается 19 значений глагола *to strike* 1) а) ударять, наносить удар, бить, б) ударяться, стучаться; 2) нападать, атаковать; 3) (*strikeat*) а) нападать (с критикой, руганью) б) покушаться, расшатывать (устой); 4) поражать; сражать; 5) вселять (страх и т.п.); 6) поражать, производить впечатление; 7) а) высекать (огонь), зажигать б) зажигаться; 8) **бить (о часах)**; 9) а) чеканить (монету), штамповать, печатать б) звучать, стучать (о сердце, пульсе); 10) направляться, сворачивать; 11) приходиться к соглашению, договариваться; 12) (*strikeon*) неожиданно найти, наткнуться на

(что-л.); случайно встретить; 13) (*strikeinto*) а) углубляться (в тему) б) начинать (внезапно), пускаться в) ввязаться, вступать (в ссору, драку и т.п.); 14) проникать сквозь, прорастать, пробиваться; 15) ловить на крючок, удить; 16) а) спускать (флаг), убирать (парус, палатку) б) сдаваться (в плен); 17) проводить линию, чертить 18) = *strikeoff*, = *strikeout* вычёркивать, исключать  
*Overstrongobjectionsfromtheprosecutor, thejudgeorderedthequestionstricken.* – В связи с решительным протестом прокурора судья приказал исключить вопрос; 19) сглаживать выравнивать (поверхность зерна, песка).

В примере глагол *to strike* реализует 8е значение семантической структуры – *бить (о часах)*.

В немецком языке глагол *zu schlagen* употребляется в следующих значениях [Большой немецко-русский словарь по общей лексике]:

1) бить, ударять; колотить; вбивать, вколачивать; пробивать; 2) бить (во ч-л., издавая звуки); 3) бить, разбивать, побеждать; наносить поражение (к-л); обыграть; 4) сбивать, взбивать (яйца и т.п.); 5) чеканить (монеты); 6) щёлкать (о певчей птице) 7) (*aus*) выбивать, вышибать (из рук); 8) покрывать; заворачивать; облагать; 9) приводить в какое-л. состояние [положение]; 10) *eine Brückeschlagen* – навести [перекинуть] мост *die Karten schlagen* – гадать на картах *einen Kreis mit dem Zirkel schlagen* – описать [провести] окружность при помощи циркуля *ein Kreuz schlagen* – перекреститься *eine Schlacht schlagen* – дать бой [сражение]; вести бой *Wurzel(n) schlagen* – пустить корни, укорениться, *eine gute Klinge schlagen* – хорошо фехтовать; лихо драться; много пить и есть; обладать завидным аппетитом *sich die Nacht um die Ohren schlagen* – не спать [прокутить] всю ночь; провести бессонную ночь.

2. 1) бить; биться противоречить справедливости; грубо нарушать законность; 2) рваться, устремляться; 3) (*gegen, auf*) ударяться (обо); 4) биться (о сердце, пульсе) *sein Gewissen schlug* – в нём заговорила совесть, он почувствовал угрызения совести; 5) **бить (о часах)**; 6) щёлкать,

петь (о соловье, зяблике); 7) брыкаться (о лошади); 8) походить, быть похожим (на).

Обе словарные статьи показывают, что, в основном, значения глаголов *to strike* и *zu schlagen* совпадают. У последнего также есть значение *бить (о часах)*. Глагол *zu schlagen* также имеет другие значения, чем *to strike*, например, *покрывать, заворачивать, облагать; приводить в какое-л. состояние*. Примечательно, что в немецком языке данный глагол имеет отдельное семантическое поле, моделируемое частицей *sich*, которое, в свою очередь, имеет ряд значений, например, *sich durchs Leben schlagen* – пробиваться, прокладывая себе дорогу (в жизни); *sich zu einer anderen Partei schlagen* – перейти на сторону другой партии.

В русском переводе мы видим, что глагол *to strike* – *ударять* заменен на однокоренное существительное *удар*. Это явление, называемое переводческой трансформацией, а именно, заменой части речи (глагол заменяется существительным и наоборот) довольно распространено при передаче смысла в художественном тексте.

Далее рассмотрим реализацию некоторых значений полисемантического существительного *state* в исследуемых языках.

В Англо-русском словаре общей лексики приведены следующие значения *state* [1]:

1) состояние, положение; 2) строение, структура, форма; 3) положение, ранг 4) величие, пышность, роскошь; парадность, pompa

This was the **state of matters**, on the afternoon of, what I may be excused for calling, that eventful and important Friday [13, с. 10].

So lagen die **Dinge** an jenem, wie ich wohl sagen darf, ereignis vollen und wichtigen Freitag [13, с. 4].

Таково было **положение дел** под вечер в пятницу, которую мне, быть может, позволительно назвать знаменательной и чреватой событиями [13, с. 4]. В английском предложении представлена номинативная фраза с предлогом *of*, где главным является слово *state*, определяемым словом – *matters* в родительном падеже. В контексте английского предложения существи-

тельное *state* реализуется в первом значении «**состояние, положение**». В русском переводе использовано вариантное соответствие «**положение дел**» для достижения эквивалентности перевода. В немецком варианте перевода использовано слово *das Ding*, которое переводится как 1) вещь; 2) дело, обстоятельство; 3) предмет [2].

Таким образом, переводчик на немецкий язык использовал прием генерализации, т.е. понятие «положение дел» заменил на лексему с обобщим значением «дела».

Приведем пример перевода многозначного прилагательного *warm* с английского на немецкий и русский языки.

As they looked at her, I looked at her also. Although it was a **warm** day, she seemed to think of nothing but the fire.

Obgleich es ein **warmer** Tag war, schien diese Frau doch an nichts als an das Feuer zu denken.

Хотя день был **теплый**, старуха, по видимому, была поглощена одной только мыслью – о затопленном очаге.

Согласно словарю, имеются следующие значения *warm* в английском языке:

1) а) тёплый б) жаркий; 2) тёплый, сохраняющий тепло; 3) тёплый (о цвете); 4) а) подогретый, согретый, разогретый б) горячительный (обычно о напитках, наркотических препаратах); 5) свежий, горячий (о следе); 6) горячий, сердечный (о приёме, поддержке и т.п.); 7) разгорячённый; горячий, страстный; 8) раздражённый, рассерженный; несдержанный, вспыльчивый; 9) зажиточный, богатый; хорошо устроенный; 10) надёжный, прочный; 11) близкий к цели, стоящий на правильном пути (из детской игры «холодно-горячо»); 12) влюбчивый, влюблённый, любвеобильный.

В контекстах трех языков слова *warm*, *теплый* реализуются в первом словарном значении, совпадая как денотативно, так и сигнификативно. Это обусловлено тем, что предложения описывают одинаковую экстралингвистическую ситуацию – состояние природы, теплый, погожий день.

**Заключение.** Таким образом, каждому многозначному слову

соответствуют несколько различных значений, объединенных общим семантическим компонентом. Образуя определённое семантическое единство, значения многозначного слова ассоциативно связаны на основании сходства реалий по форме, внешнему виду, цвету, ценности, положению, также общности функции или смежности. Проблема перевода многозначных слов

осложняется сильным расхождением между менталитетом и мировоззрением носителей разных языков. В процессе перевода «снятие» многозначности языковых единиц и определение выбора переводческого соответствия обуславливается рядом факторов: узким контекстом, широким контекстом и экстралингвистической ситуацией.

### Список литературы

1. *Англо-русский словарь общей лексики [электронный ресурс] // URL: <https://en-rus-general-lex-dict.slovaronline.com/> (дата обращения: 24.05.2022).*
2. *Большой немецко-русский словарь по общей лексике [электронный ресурс] // URL: <http://www.xn--80aacc4bir7b.xn> (дата обращения: 24.05.2022).*
3. *Диккенс Ч. Жизнь Дэвида Копперфилда, рассказанная им самим. – М.: Азбука, 2014. – 896 с.*
4. *Звегинцев В.А. Семасиология. – М., 1957.*
5. *Курилович Е.Р. Заметки о значении слова // Вопросы языкознания АН СССР. – № 3. – 1955.*
6. *Лингвистический энциклопедический словарь [электронный ресурс] // URL: <http://tapemark.narod.ru/les/382a.html> (дата обращения: 24.05.2022).*
7. *Муравицкая М.П. Психолингвистический аспект взаимодействия лексического в слове // Вопросы языкознания. – 1984. – № 5. – С. 108–115.*
8. *Рахилина Е.В. Когнитивная семантика: история, персоналии, идеи, результаты // Семиотика и информатика. – Вып. 36. – М., 1998.*
9. *Тазетдинова Р.Р. Курс перевода. – М.: Изд-во БГПУ, 2012. – 378 с.*
10. *Шмелев Д.Н. Очерки по семасиологии русского языка. – М., 1964*
11. *Шмелев Д.Н. Полисемия // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: 1990. – 382 с.*
12. *Щерба Л.В. Опыт общей теории лексикографии // Избранные работы по языкознанию. – М., 1958.*
13. *Dickens, Ch. David Copperfield / Deutsch von Gustav Meyrink. – Kindleunlimited, 1995. – 820 p.*
14. *Dickens, Ch. David Copperfield. – Dover, 2004. – 1307 p.*



# ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАТИКА И СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Полупанова А.В.

## СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В СИСТЕМЕ СПО

**Аннотация.** *Статья обобщает опыт преподавания автором учебной дисциплины Литература на первом и втором курсах специальностей технического профиля государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения Башкирский колледж сварочно-монтажного и промышленного производства в 2014–2022 гг. Использование личностно-развивающих технологий с опорой на активные и интерактивные формы обучения в границах системно-деятельностного подхода на уроках литературы смещает акцент с задействования процессов памяти, внимания, заучивания, повторения на развитие креативного продуктивного мышления и общение в формах кооперации и сотрудничества, переводит учебный процесс на качественно иной уровень и служит достижению целей и задач литературного образования.*

**Ключевые слова:** *современные образовательные технологии, методика преподавания русской литературы в системе СПО, технология критического мышления, проблемное обучение, интеллект-карты, игровые технологии, кейс-технология, технология проектной деятельности.*

**Abstract.** *The article summarizes the experience of teaching the academic discipline Literature by the author in the first and second years of technical specialties of the state budgetary professional educational institution Bashkir College of Welding, Assembly and Industrial Production in 2014–2022. The use of personality-developing technologies based on active and interactive forms of learning within the boundaries of a system-activity approach in literature lessons shifts the focus from using the processes of memory, attention, memorization, repetition to the development of creative productive thinking and communication in the forms of cooperation and cooperation, transfers the learning process to a qualitatively different level and serves to achieve the goals and objectives of literary education.*

**Key words:** *modern educational technologies, methods of teaching Russian literature in the system of secondary vocational education, critical thinking technology, problem-based learning, mind maps, game technologies, case technology, project activity technology.*

**Введение.** Как отмечают авторы Инструктивно-методического письма Департамента государственной политики в сфере среднего профессионального образования и профессионального обучения, «с целью повышения качества освоения среднего общего образования в пределах ООП СПО, а также усиления мотивации обучающихся в процессе реализации общеобразовательных дисциплин в образовательных организациях субъектов Российской Федерации используется широкий спектр методик и технологий преподавания. Применение современных образовательных технологий способствует более эффективному восприятию учебного материала студентами, повышает интерес к изучаемым дисципли-

нам, а также позволяет заложить основу для освоения дисциплин профессионального цикла» [3]. В рамках настоящей статьи освещается опыт преподавания литературы на первом и втором курсах специальностей технического профиля государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения Башкирский колледж сварочно-монтажного и промышленного производства в 2014–2022 гг. в аспекте систематизации и анализа используемых в урочной деятельности современных образовательных технологий.

Цель литературного образования как в школе, так и в системе СПО не изучение некоего набора текстов и овладение суммой литературоведческих знаний, а фор-

мирование культуры художественного восприятия как основы становления читательской личности. Учебный предмет «Литература» в наибольшей степени способствует становлению нравственного облика и морально-этических ориентиров молодого поколения, являясь основой миропонимания и национальной идентичности. Полноценное литературное образование в системе СПО невозможно без учета преемственности с курсом литературы в системе основного общего образования, межпредметных связей с курсами русского языка и истории. Ключевое место при этом занимает отход от субъект-объектных форм преподавания, репродуктивных практик и методик изучения словесности.

**Материалы и методы.** Реализация системно-деятельностного подхода в рамках литературного образования позволяет каждому обучающемуся стать полноценным актором, участником эстетических отношений «автор – текст – читатель». Использование современных образовательных технологий смещает акцент с задействования процессов памяти, внимания, заучивания, повторения на развитие креативного продуктивного мышления и общение в формах кооперации и сотрудничества. Основой современных образовательных выступают: субъект-субъектное и групповое взаимодействие; диалог – полилог; мыследеятельность и смыслотворчество; свобода выбора средств и способов усвоения учебного материала; ситуация успеха; рефлексия [5]. Методологической основой обзора и анализа современных образовательных технологий при этом служат научные исследования технологического подхода в образовании Ю.К. Бабанского, М.В. Ретивых, В. А. Сластенина, Г.К. Селевко, М.А. Чошанова И.С. Якиманской и др. Методы исследования: сравнительно-сопоставительный анализ, моделирование учебного процесса, анкетирование обучающихся, дидактические эксперименты, беседы, опросы, прямое и опосредованное наблюдение, методы самооценки и экспертной оценки.

**Результаты.** Технология развития критического мышления и связанная с ней технология проблемного обучения (Д.

Дьюи, М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин) дают возможность студентам самим определять тему занятия, формулировать его цели и задачи, определять границы своего знания и незнания, осуществлять активный поиск информации, делать выводы на основе ее анализа, обобщения и систематизации. В рамках применения данной технологии у обучающихся формируются навыки исследовательской деятельности и управления информацией.

Успешно зарекомендовала себя технология создания интеллект-карт (иначе – «карт мыслей», «карт памяти», «ментальных карт», «ассоциативных диаграмм») (Т. Бьюзен), отражающая природу человеческого мышления, которое не линейно. Это метод и технология освоения и представления историко-литературного и теоретико-литературного материала в графическом виде, позволяющие обучающимся эффективно структурировать информацию, мыслить, используя весь свой творческий потенциал.

В системе СПО на современном этапе широко применяются игровые технологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Г.К. Селевко), которые включают достаточно большую группу методов и приемов организации учебного процесса в форме различных педагогических игр: деловых, дидактических, ролевых. К данной технологии относится и геймификация, когда правила игры переносятся в реальный мир.

Использование кейс-технологии (Дж. Дьюи, Т.С. Шацкий) на уроках литературы при обращении к художественному тексту становится возможным при наличии в нем практической ситуации, в определенной степени приближенной к реальному опыту учащихся. Решение кейса заключается в самом анализе ситуации, поиске и выборе возможных вариантов ее решения, нравственно-этической оценке героев и событий. Из предлагаемых в практике кейс-методов: метод инцидента, метод разбора деловой корреспонденции, метод ситуационного анализа [1], – в рамках литературного образования самым распространенным является последний, позволяющий глубоко погрузиться в тематику и проблематику ху-

дожественного произведения, детально исследовать характеры и ситуации, спроецировать их на собственный жизненный опыт, избежав крайностей «наивного реализма».

Под проектной технологией (Дж. Дьюи, У. Килпатрик, Э. Коллингс, Т.С. Шацкий, Г.К. Селевко) в обучении понимаются способы организации самостоятельной деятельности обучающихся по достижению определенного результата, получающего материальное выражение. Данная технология ориентирована на творческую самореализацию развивающейся личности студента, актуализацию его интеллектуальных возможностей, волевых качеств и творческих возможностей в процессе деятельности по решению какой-либо интересующей его проблемы [6, 146]. Из выделяемых в научной литературе типов проектов: исследовательские / творческие / информационные / социально значимые; монопредметные / межпредметные / надпредметные; краткосрочные / среднесрочные / долгосрочные; индивидуальные / групповые / коллективные – в практике литературного образования в системе СПО используются все перечисленные виды с акцентом на творческие, исследовательские / краткосрочные / групповые.

Активно используются также на уроках русского языка и литературы, в других дисциплинах гуманитарного цикла в СПО нетрадиционные формы проведения практических занятий: дебаты, мозговой штурм, круглые столы.

**Обсуждение.** В рамках применения на уроках литературы технологии развития критического мышления актуализируется проблемный анализ текста. Из четырех выделяемых современной методикой видов анализа художественного произведения: «по сюжету, вслед за автором», проблемно-тематического, системно-целостного и проблемного – именно последний способствует активизации познавательной деятельности обучающихся, развитию их интеллектуального и эмоционального потенциала. При проблемном обучении концепция произведения не преподносится педагогом «в готовом виде» – его идейно-художественное своеобразие,

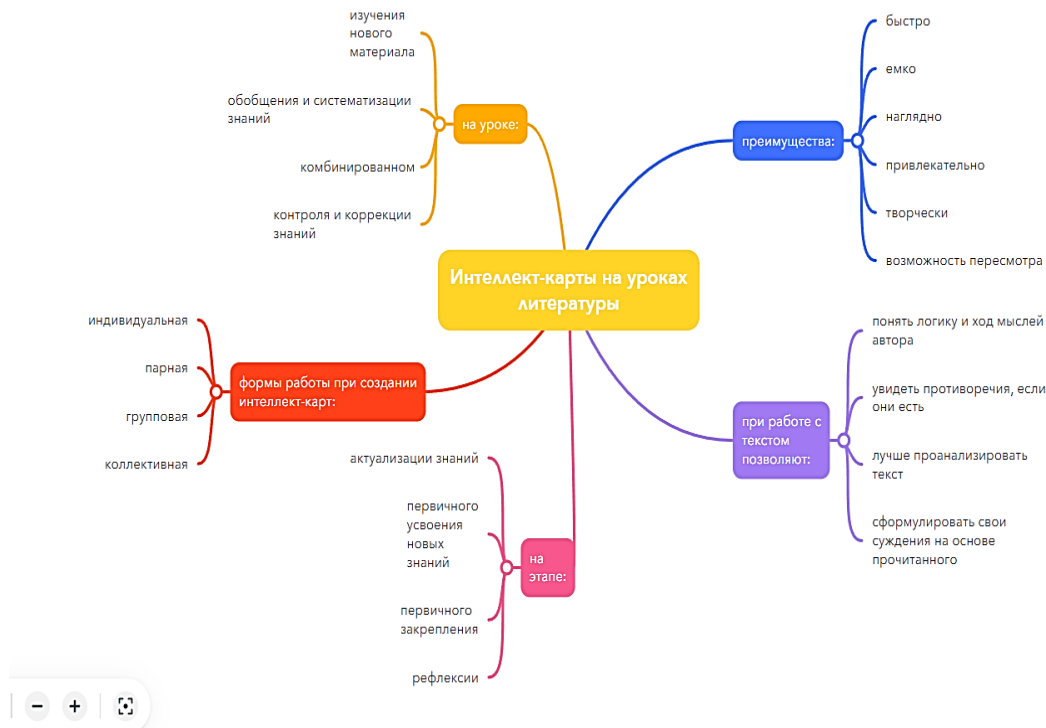
особенности выражения авторской позиции «открываются» самими учениками в результате диалога / полилога / дискуссии, организованной преподавателем. Проблемный анализ выстраивается на основе проблемной учебной ситуации, отправной точкой в развитии которой, в свою очередь, становится проблемный вопрос.

Проблемным нельзя назвать любой вопрос по тексту, требующий самостоятельных умственных усилий со стороны обучающихся, то есть ведущий к работе мысли и приращению нового знания. Ответ на проблемный вопрос всегда не очевиден, обнаруживает спектр возможных вариантов, требует необходимого развернутого рассуждения – доказательства хода мысли. Приведем примеры такого рода вопросов, позволяющих сконструировать учебную ситуацию проблемного изучения текста: «Прав ли Лука, утешая обитателей ночлежки? Что лучше: горькая правда или ложь во спасение?» (по пьесе М. Горького «На дне»); «Чья позиция мне ближе: Мечика, сострадающего корейцу и раненому Фролову, или Левинсона, обрекающего других на смерть ради спасения отряда?» (по роману А. Фадеева «Разгром»); «Почему мастер не заслужил «света», а только «вечный покой»? Согласны ли вы с таким финалом романа?» (по роману М. Булгакова «Мастер и Маргарита»); «В чем символический смысл судьбы Матрены и ее гибели?» (по рассказу А. Солженицына «Матренин двор»). Для того чтобы проблемный вопрос развился до уровня проблемной ситуации, необходимо раскрыть его неоднозначность, многомерность смыслов, таящихся в нем, обнаружить и сопоставить разные, подчас взаимоисключающие варианты ответов. Проблемный анализ текста на уроке всегда открывает некую перспективу, позволяет обсудить не просто единичный эпизод, фрагмент произведения, а осмыслить широкий круг материала, вывести обсуждение на уровень философского постижения действительности.

Технология создания интеллект-карт включает прохождение трех этапов творческого процесса обучающимися: 1) определение объекта изучения (центрального

образа интеллект-карты); поиск ассоциаций (запись любых слов, образов, символов, связанных с объектом изучения); 2) построение первичной интеллект-карты (основная идея, проблема или слово располагается в центре; от нее идут линии – «ветви» второго, третьего порядка (уровня); над каждой линией – «ветвью» пишутся несколько ключевых слов, положений; везде, где возможно, добавляются рисунки, символы и другая графика, ассоциирующиеся с ключевыми словами; 3) рефлексия и ревизия: пересмотр интеллект-карты; проверка способности к вспоминанию информации, содержащейся в интеллект-карте. С помощью интеллект-карт осваивается не только историко-биографический материал (примеры по-

добного рода интеллект-карт, создаваемые студентами: «Жизненный и творческий путь М.А. Булгакова»; «Жизнь и творческий путь М.А. Шолохова» и т.п.), но также исследовательский, литературоведческий аспект занятий (примерами интеллект-карт второго типа могут служить: «Футуризм в поэзии начала XX века», «М.А. Булгаков и театр»; «Система образов в романе М.А. Шолохова «Тихий Дон»). Интеллект-карты создаются обучающимися как в тетради, «от руки», на одном из этапов урока, так и с помощью платформы Mindmeister.com в рамках выполнения дифференцированных индивидуальных заданий.



На этапе профессионального самоопределения обучающихся возможно и необходимо вовлекать в игровую деятельность, максимально способствующую проявлению их самостоятельности, инициативы, умения креативно и нешаблонно мыслить, мобильности, эмоционально-волевых качеств, не превращая при этом, разумеется, сам процесс обучения в игру. Формами игровой деятельности на уроках литературы могут выступать: литературный суд («Суд над Дантесом», «Литературный суд

над Раскольниковым», «Суд Понтия Пилата» и др.); литературная гостиная, конкурс чтецов, литературная викторина. Приведем возможные задания литературной викторины, являющейся итоговым занятием по поэзии серебряного века: 1) «Узнай поэта» (необходимо определить поэта по портрету / псевдониму / географическому названию); 2) «Найди ошибку» (студенты получают биографии изученных авторов, в которых допущены ошибки); 3) «Кто я?» (студент садится спиной к экрану, на кото-

ром появляется имя поэта, видимое только группе. Задавая наводящие вопросы, на которые группа может отвечать «да» или «нет», необходимо назвать поэта. К примеру: Александр Блок. «Я мужчина?»; «Я эмигрировал из России после революции?»; «Я был символистом?» и т.п.); 4) «Найди лишнее» (например: символизм – романтизм – акмеизм – футуризм; В. Брюсов – К. Бальмонт – А. Блок – Н. Гумилев; «Незнакомка» – «В ресторане» – «На железной дороге» – «Заблудившийся трамвай»; метафора – сравнение – эпитет – неологизм и т.п.) 5) «Определи поэта по пародии» 6) «Запутанные строки» (необходимо сложить текст стихотворения, строки которого даны вперемешку) и т.д. [2; 8]. Добровольность участия, состязательный момент, возможность выбора, реализация потребности в самоутверждении на такого рода занятиях становится эффективным средством повышения мотивации, стимулирования обучающихся к учебной деятельности. Усвоение, повторение и закрепление историко-литературного материала при этом не является самоцелью, носит непроизвольный характер.

В качестве примера использования кейс-технологии приведем наш опыт по изучению прозы В.М. Шукшина на втором курсе. Студенты самостоятельно или под руководством преподавателя делятся на четыре группы, каждая группа получает текст одного из рассказов В.М. Шукшина: «Срезал», «Чудик», «Миль пардон, мадам», «Выбираю деревню на жительство», а также «пакет вопросов». По рассказу «Срезал»: 1) Можно ли назвать Глеба Капустина умным и образованным человеком? 2) С какой целью он задает вопросы приезжим? 3) Как относятся к Капустину в деревне? 4) Встречали ли вы подобных Капустину людей? Как к ним относились? 5) Что, на ваш взгляд, является свидетельством образованности?; по рассказу «Чудик»: 1) Почему главный герой рассказа получает такое прозвище? 2) Чем он выделяется из своего окружения? 3) Встречали ли вы подобных людей в жизни? Как к ним относились вы? а другие люди? 4) Персонаж В. Шукшина только смешон? 5) Что скрывается за его «чудаковатостью»?; по

рассказу «Миль пардон, мадам»: 1) С какой целью главный герой снова и снова рассказывает свою небылицу? Является ли он «паталогическим лжецом»? 2) С каким из героев русской литературы можно сравнить Бронислава Пупкова? 3) Встречали ли вы подобных людей в жизни? Как, на ваш взгляд, следует относиться к их выдумкам, вранью? 4) В чем трагедия подобных людей и есть ли она?; по рассказу «Выбираю деревню на жительство»: 1) Какое отношение вызывает главный герой рассказа? 2) Кузовников действительно собирается менять место жительства? Можно сказать, что его поведение – это некая игра? С какой целью он ходит на вокзал? 3) С какими случаями игрового поведения вы встречались в жизни? Что движет в подобных ситуациях людьми, «примеряющими» те или иные не свойственные им «роли»? Также в рамках использования данной технологии второкурсникам могут быть предложены для ознакомления фрагменты кинофильма В.М. Шукшина «Калина красная» с перечнем вопросов: 1) Как плохое и хорошее, добро и зло соединяется в характере Егора Прокудина? 2) В чем вина героя перед матерью? 3) Возможен ли был иной финал судьбы главного героя? 4) Может ли человек переломить свою судьбу? Всегда ли есть выбор у человека? 5) В чем актуальность повести / фильма в наши дни?

Студенты знакомятся с текстами рассказов; в группах обсуждают поставленные вопросы; подготовленные в письменном виде ответы зачитываются на уроке и составляют затем основу беседы, дискуссии под руководством преподавателя. По завершении обсуждения делается вывод о том, что все герои В.М. Шукшина, с их комической составляющей характеров, недостатками, «чудаковатостью», трагическими ошибками, склонностью к выдумкам, оригинальностью мышления, воплощают собой грани русского национального характера во всей его противоречивой неоднозначности, по сути остающегося неизменным до сегодняшнего дня. Решение ситуативных кейсов, имеющих «выход» в повседневный опыт обучающихся, доказывает свою эффективность в групповой работе, при ведении публичной дискуссии,

ведет к переходу от внешней мотивации обучения к внутренней регуляции самообучения.

Реализация проектной технологии включает этапы: 1) ценностно мотивационный (выбор темы проекта; конкретизация его проблематики; целеполагание); 2) конструктивный (планирование; освоение фактов истории и теории литературы, работа с источниками, информацией, цифровыми образовательными ресурсами; изложение материала, его конструирование); 3) презентационный (публичное представление результатов проекта, его защита); 4) оценочно-рефлексивный. В качестве примера использования такой технологии могут служить виртуальные экскурсии, подготовленные обучающимися с использованием цифровых образовательных ресурсов и представленные в формате презентации с фото, музыкальными и видеофрагментами. На первом курсе в качестве объектов таких виртуальных экскурсий предлагаются: Мемориальный музей-квартира А.С. Пушкина (г. Санкт-Петербург), Государственный мемориальный историко-литературный и природно-ландшафтный

музей-заповедник А.С. Пушкина «Михайловское», Государственный Лермонтовский музей-заповедник «Тарханы», Мемориальный музей «Дом Н.В. Гоголя» (г. Москва), Государственный мемориальный и природный музей-заповедник И.С. Тургенева «Спасское-Лутовиново», Государственный музей Л.Н. Толстого (г. Москва), Музейный центр «Московский дом Ф.М. Достоевского» (г. Москва), Дом-музей А.П. Чехова (г. Москва); на втором курсе соответственно: Музей Серебряного века (отдел Государственного литературного музея) (г. Москва), Дом-музей С.А. Есенина (г. Москва), Музей-квартира А.А. Блока (г. Санкт-Петербург), Музей А.А. Ахматовой в Фонтанном доме (г. Санкт-Петербург), Литературный музей М.И. Цветаевой (г. Елабуга), Музей М.А. Булгакова (г. Москва). Виртуальные экскурсии оформляются по выбору с помощью программы Microsoft PowerPoint, а также платформ Canva.com или Photoscape.

По итогам такой экскурсии всем остальным учащимся предлагается заполнить анкету «Все о музее»:

Фамилия, имя: \_\_\_\_\_  
 Курс, группа: \_\_\_\_\_  
 Музей: \_\_\_\_\_  
 Дата виртуальной экскурсии: \_\_\_\_\_  
 Сегодня в музее я увидел(а): \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 Я узнал(а), что: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 Больше всего меня удивило: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 Я благодарю «экскурсоводов» за: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Виртуальные экскурсии позволяют перенестись в другую эпоху; через инсталляции, репродукции, фотографии, картины, артефакты почувствовать атмосферу и уклад далекого от нас времени; прикоснуться к тому, что составляет историческую и культурную память народа. В течение учебного года каждому студенту предоставляется возможность примерить на себя роль «экскурсовода», что способствует самоидентификации личности в контексте художественной культуры, позволяет актуализировать осознание личностной

принадлежности к социокультурным ценностям и национальной памяти.

Нетрадиционные формы проведения практических занятий: дебаты, мозговой штурм, круглые столы – ориентируют обучающихся на активную коммуникативную деятельность, участие в диалоге и полилоге. Они используются на различных этапах урока: при актуализации ранее полученных знаний, при освоении нового материала, его обобщении, закреплении и систематизации. Студенты получают опыт самостоятельного поиска и анализа зачастую

противоречивой информации, выдвижения гипотез, аргументации своей точки зрения, проверки правильности собственных заключений и выводов.

**Заключение.** Рассмотренные образовательные технологии, разумеется, не исчерпывают всей совокупности инновационных форм и приемов в обучении литературе в системе СПО, но дают достаточное представление о наиболее эффективных и часто применяемых в учебном процессе. Использование личностно-развивающих технологий с опорой на активные и интерактивные формы обучения в границах системно-деятельностного подхода переводят учебный процесс на качественно иной уровень и служат достижению целей и задач литературного образования: формированию потребности в чтении и куль-

туры читательского восприятия, понимания литературных текстов и создания собственных устных и письменных высказываний, осознании коммуникативно-эстетических возможностей русского языка, развитию интеллектуальных, коммуникативных, лингвистических и творческих способностей учащихся, выработке умений, влияющих на учебно-познавательную деятельность и переход на уровень продуктивного творчества, развитию различных типов мышления. Результатом применения таких технологий становится и качественное изменение статуса обучающегося в учебном процессе, актуализация его активной роли и готовности к жизни в постоянно меняющемся и стремительно усложняющемся социуме.

#### **Список литературы**

1. Дзатцеева Т.С. Кейс-технологии и их применение в современной школе на уроках литературы // *Открытый урок. Первое сентября*. URL: <https://urok.1sept.ru/articles/605044> (дата обращения: 23.03.2022).
2. Зайцев В.С. *Игровые технологии в профессиональном образовании: учебно-методическое пособие*. – Челябинск: Изд-во «Библиотека А. Миллера», 2019. – 23 с.
3. *Инструктивно-методическое письмо по организации применения современных методик и программ преподавания по общеобразовательным дисциплинам в системе среднего профессионального образования, учитывающих образовательные потребности обучающихся образовательных организаций, реализующих программы среднего профессионального образования*. <Письмо> Минпросвещения России от 20.07.2020 № 05-772. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_359096/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_359096/) (дата обращения: 23.03.2022).
4. Обернихина Г.А. *Примерная программа общеобразовательной учебной дисциплины «Русский язык и литература. Литература» для профессиональных образовательных организаций / Г.А. Обернихина, Т.В. Емельянова, Е.В. Мацыяка, К.В. Савченко*. – М.: Издательский центр «Академия», 2015. – 40 с.
5. Ретивых М.В. *Инновационные технологии обучения в вузе: концептуальные основы, педагогические средства, формы и виды* // *Вестник Брянского государственного университета*. – 2015. – № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-tehnologii-obucheniya-v-vuze-kontseptualnye-osnovy-pedagogicheskie-sredstva-formy-i-vidy> (дата обращения: 23.03.2022).
6. Селевко Г.К. *Энциклопедия образовательных технологий: в 2-х т.* – М.: Народное образование, 2005. – Т. 1. – 556 с.
7. Селевко Г.К. *Энциклопедия образовательных технологий: в 2-х т.* – М.: Народное образование, 2005. – Т. 2 – 401 с.
8. Уминова Н.В. *Игровые технологии на уроках литературы в старших классах* // *Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева*. – 2016. – № 3 (37). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igrovye-tehnologii-na-urokah-literatury-v-starshih-klassah> (дата обращения: 23.03.2022).

Биккузина А.Х.

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ АНТИТЕРРОРИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

**Аннотация.** В статье анализируется современная система безопасности субъектов образовательных отношений и пути ее улучшения. В Институте развития образования Республики Башкортостан успешно прошла апробацию дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Управление противодействием террористических проявлений в образовательной организации», направленная на совершенствование антитеррористической компетенции руководителя образовательной организации. Автор делится опытом формирования содержания курса, указывает на особенности подачи материала, предлагает пути решения отдельных методических вопросов при реализации курсов.

**Ключевые слова:** антитеррористическая компетенция, нормативно-правовое регулирование антитеррористической деятельности, руководитель образовательной организации, антитеррористическая защищенность объектов (территории) образовательной организации, антитеррористический паспорт объекта, повышение квалификации.

**Abstract.** The authors analyze the modern system of citizens' security in the educational environment and ways to improve it. To improve the antiterrorist competence of the head of an educational organization, an additional professional advanced training program "Management of countering terrorist manifestations in an educational organization" is proposed, which has been tested at the Institute for the Development of Education of the Republic of Bashkortostan. The authors shares his experience in the formation of the course content, points out the peculiarities of the presentation of the material, suggests ways to solve certain methodological issues in the implementation of courses.

**Key words:** antiterrorist competence, legal regulation of antiterrorist activities, head of an educational organization, antiterrorist security of objects (territory) of an educational organization, antiterrorist passport of an object, advanced training, competence.

**Введение.** Реалии нашего времени таковы, что контроль безопасности человека признается постоянной общественной задачей. Несовершеннолетние составляют отдельную группу риска, поскольку не имеют не только теоретических знаний об особенностях общественного развития, но у них отсутствует и жизненный опыт. Бдительность старших становится обязательным условием благополучия ребенка, при этом ее нужно проявлять не только на улице, но и заходя в собственный подъезд, приходя в садик, школу, иную образовательную организацию.

Огромную роль в формировании и поддержании благополучной и безопасной среды играет подготовленность педагогического коллектива, их организованность, умение проявить требуемые качества. Конечно, основой такой сплоченности является руководитель образовательной

организации как лицо, отвечающее за школу в целом.

Общеобразовательная организация сегодня стала не только местом освоения основной образовательной программы, но и центром досуга детей. В школе проводятся различного уровня олимпиады, идет подготовка к ЕГЭ, проводятся встречи с интересными и порой легендарными людьми, некоторые из школ организуют и успешно проводят международные конференции. И это мы говорим только об учебном и научно-исследовательском направлении деятельности образовательных организаций. А ведь есть еще и различного рода вечера развлекательного характера, конкурсы и пр. Сейчас, когда школа возвращается в постпандемийное положение, опять реализуется множество мероприятий с массовым пребыванием людей. Все это требует обеспечения защищенности школьных объектов.



**Материалы и методы.** Анализ основных законодательных актов [1, 2, 3, 4, 5] и научной литературы [6, 7, 8] по проблеме антитеррористической подготовленности образовательных организаций показывает, что этот вопрос требует дальнейшей проработки. Важно на примере конкретных курсов продемонстрировать возможность углубления потенциала образовательной организации в сфере безопасности за счет повышения антитеррористической компетентности ее руководства, да и всего персонала учреждения.

При проведении исследования использовались методы теоретического (анализ опыта и его обобщение в научно-методических разработках) и эмпирического (узконаправленное наблюдение за объектом и фиксация результата) вида.

ФЗ «О противодействии терроризму» дает следующее определение антитеррористической защищенности объекта (территории): «состояние защищенности здания, строения, сооружения, иного объекта, места массового пребывания людей, препятствующее совершению террористического акта. При этом под местом массового пребывания людей понимается территория общего пользования поселения, муниципального округа или городского округа, либо специально отведенная территория за их пределами, либо место общего пользования в здании, строении, сооружении, на ином объекте, на которых при определенных условиях может одновременно находиться более пятидесяти человек» [2, п. 6. ст. 3]. Это одна из обязанностей администрации учебного заведения.

**Результаты.** В целях совершенствования антитеррористической компетенции руководителей ОО автором в рамках реализации учебного плана кафедры была разработана дополнительная профессиональная программа повышения квалификации (далее – программа) «Управление противодействием террористических проявлений в образовательной организации», утвержденная программно-экспертным советом Института развития образования республики Башкортостан (Протокол заседания программно-экспертного совета ИРО РБ № 2 от 21 ноября 2020 года).

Она была неоднократно успешно апробирована на базе Института. На сегодняшний день по ней обучение прошли более семидесяти слушателей из разных населенных пунктов республики. Общий объем курса составляет 72 академических часа.

Программа нацелена на совершенствование профессиональных компетенций руководителей в сфере противодействия террористическим проявлениям в образовательной организации. Она призвана совершенствовать компетенции, необходимые не только директорам, но и учителям, всему педагогическому коллективу для выполнения профессиональной деятельности в условиях реализации ФГОС общего образования, Программы развития образовательной организации.

В то же время растет необходимость поддержания безопасности образовательной среды, расширения у руководителей управленческих компетенций по защите жизни и здоровья участников образовательного процесса. Повышение квалификации менеджеров, соответствующее запросам общества, должно помогать им освоить или усовершенствовать современные методы регулирования отношений в сфере образования, способность принятия взвешенных решений, основываясь на требованиях законодательства и пр. [6, с. 34].

В начале курса слушатели проходят входное тестирование для определения уровня заявляемой профессиональной компетенции. Также в конце обучения, после прохождения всех необходимых занятий, как лекционных, так и иного формата, предусмотрено выходное тестирование для анализа динамики начального и итогового результатов.

Выходное тестирование нацелено на анализ составляющих профессиональной антитеррористической компетенции. Оно не только содержит контрольные вопросы для выявления уровня освоения теоретического материала, но, и это самое важное, должно определить качественные изменения следующих ее составляющих:

– Предметные: осуществление предупреждение правонарушений, выяв-

ление и устранение причин и условий, способствующих их совершению;

– Методические: овладение методами, технологиями и инструментами мониторинга и оценки результатов и эффектов деятельности по управлению процессом противодействия террористических проявлений в образовательной организации;

– Психолого-педагогические: управление процессом отбора средств обучения и воспитания, методов и технологий образования, отвечающих целям и задачам реализуемых программ, запросам социума, учитывающих состояние здоровья и возможности обучающихся, ресурсы образовательной организации;

– Коммуникативные: способность организовывать, координировать, направлять и контролировать противодействие террористических проявлений в образовательной организации.

Словом, качественный оценочный материал позволяет обеспечить объективное оценивание указанных составляющих проверяемой антитеррористической компетенции слушателей.

**Обсуждение.** Учебный план программы разделен на модули. Каждый модуль раскрывает определенную тему. Для реализации модульной программы используется обоснованный выбор форм занятий: лекции, тренинги, семинары, круглые столы. Предусматривается использование различных форм контроля и результатов освоения: зачет, тестирование, подготовка и защита проектной работы творческой группы и методических объединений.

Дополнительная профессиональная программа, имея модульное построение, содержит базовую и профильную части, включающие в себя обязательное и вариативные составляющие. Каждый из модулей – самостоятельная, целостная, завершенная, но, вместе с тем, органично связанная с другими модулями часть программы. При успешном усвоении модуля слушателю засчитывается определенное количество баллов, входящих в итоговую зачетную единицу.

При этом внутреннее содержание тем модулей может варьироваться в зависимости от уровня и формы освоения образовательной программы, общего количества часов курсов, особенностей субъекта Федерации и пр. Отметим, что материал дается без указания количества часов по каждому модулю, т.к. эта категория довольно переменчивая и зависит как от общего объема учебного курса, так и других причин.

В рамках первого модуля «Нормативно-правовые основы противодействия террористическим проявлениям в образовательных организациях» запланированы лекции «Законодательство России о противодействии террористическим проявлениям» и «Международные нормативно-правовые акты в сфере противодействия терроризму».

В Конституции Российской Федерации [1] в ч. 5 ст. 13 говорится о запрете создания и деятельности общественных объединений, цели или действия которых направлены на насильственное изменение основ конституционного строя и нарушение целостности Российской Федерации, подрыв безопасности государства, создание вооруженных формирований, разжигание социальной, расовой, национальной и религиозной розни.

В 1998 году был принят Федеральный закон «О борьбе с терроризмом», который установил правовые и организационные основы борьбы с терроризмом, вопросы координации и порядок взаимодействия органов власти в борьбе с терроризмом, а также права, обязанности и гарантии прав граждан. Также впервые на законодательном уровне были сформулированы такие понятия, как террористическая организация, террористическая деятельность, международный терроризм и др.

Качественный лекционный материал позволяет получить самую актуальную информацию о современной национальной правовой обеспеченности системы безопасности и органах государственной власти, в чью профессиональную компетенцию входит ее контроль [9], о действующих нормативно-правовых актах в этой сфере. При этом объясняется их иерархич-

ность и соподчиненность, взаимодополняемость и пр. На тренингах со слушателями объясняется применение как законов, так и подзаконных актов.

Отдельно изучаются правовые нормы уголовного и административного права. Через лекционный и практический материал совершенствуются составляющие указанной компетенции – в частности, усвоение материала о составе правонарушения, какие деяния относятся к правонарушениям, и, в свою очередь, какие из них относятся к террористическим действиям.

Не менее важную роль играет и знание основных ключевых международных договоров [9] и иных документов в этой сфере, их ратификации в РФ и практике применения. Далее, на практических занятиях, даются задания различного уровня сложности для усвоения основных положений международных документов, направленных на противодействие терроризму.

Для самостоятельного предварительного изучения выкладываются основные международные документы, содержание и значение которых затем анализируется на практических занятиях:

1. Конвенция Совета Европы о предупреждении терроризма. Варшава, 16 мая 2005 г. Ратифицирована РФ ФЗ от 20 апреля 2006 года № 56-ФЗ;

2. Европейская конвенция «О пресечении терроризма». Страсбург, 1977. Ратифицирована РФ ФЗ от 18.03.2000;

3. Международная конвенция о борьбе с финансированием терроризма. Нью-Йорк, 1999. Ратифицирована РФ ФЗ от 10.07.2002 г. № 88-ФЗ;

4. Конвенция о преступлениях и некоторых других актах, совершаемых на борту воздушных судов. Токио, 1963. Ратифицирована Указом Президиума Верховного Совета СССР от 04.12.1987 г. № 8109-XI (Россия не участвует в Протоколе к данной Конвенции);

5. Конвенция о борьбе с незаконным захватом воздушных судов. Гаага, 1970. Ратифицирована Указом Президиума Верховного Совета СССР от 04.08.1971 г. № 2000-VIII;

6. Конвенция о борьбе с незаконными актами, направленными против безопасности гражданской авиации. Монреаль, 1971. Ратифицирована Указом Президиума Верховного Совета СССР от 27.12.1972 г. № 3719-VII;

7. Международная конвенция о борьбе с захватом заложников. Нью-Йорк, 1979. Ратифицирована Указом Президиума Верховного Совета СССР от 05.05.1987 г. № 6941-XI.

Эти и другие документы, необходимые для работы на тренингах и иных формах занятий, выкладываются для скачивания, чтобы слушатели могли подготовиться к ним.

Во втором модуле «Управление противодействием террористическим действиям в образовательных организациях в современных реалиях» изучаются природа явления, ее истоки, содержание, причины, виды и угрозы, исходящие от терроризма.

Логическим продолжением стал следующий, третий, модуль: «Причины террористических действий в образовательной организации и факторы, противодействующие ее возникновению». Отметим, что он раскрывается в параграфах:

3.1. Деятельность асоциальных молодёжных организаций, спекулирующих на идеях национального возрождения и провоцирующих рост преступных акций, нарушения общественного порядка на этнорелигиозной, политической почве.

3.2. Отсутствие интересов и незанятость обучающихся как возможные причины возникновения террористических действий в образовательной организации и др.

Проблема незанятости молодежи является одной из ключевых в условиях современной России, когда наблюдается постоянный рост безработицы. Кроме того, подрастающее поколение не всегда может отследить вербовочный характер контента, потребляемого в сетях Интернет. В таких случаях как родители, так и образовательная организация должны проявлять бдительность при изменении характера молодых людей, его предпочтений в проведении досуга, высказываний и пр.

Кроме того, образовательная организация должна проводить постоянную и неустанную работу по духовному и патриотическому воспитанию молодежи, привитию ей чувства гордости за историческое прошлое, терпимость и уважение к иным религиям и культуре.

Слушателям для закрепления пройденного материала предлагается решить задания, специально разработанные на основе теоретической части. Кроме того, присутствуют задачи по решению ситуации, смоделированной или взятой из реальной жизни. Темы практик могут быть как созвучны темам лекций, так и различаться.

Следующие два модуля направлены на формирование предметных знаний о работе государственных органов соответствующего направления.

На занятиях слушатели получают актуальные материалы о работе общегосударственной системы противодействия терроризму. Система призвана обеспечить проведение единой политики в области противодействия и национальную безопасность нашего государства. В рамках четвертого модуля «Специализированные государственные органы в сфере противодействия террористических действий» рассматривается система государственных органов, осуществляющих противодействие терроризму. Весьма характерен параграф 4.3. «Конкретные антитеррористические технологии и механизмы, применяемые в государственных органах и организациях». В нем отражается особенность работы с обучающимися, родителями и персоналом образовательной организации.

Четвертый и следующий модули довольно специфичны, поэтому для их реализации необходимо привлечение практика. Грамотный специалист предложит контент, наиболее четко и правильно отра-

жающий современное понимание поставленных вопросов. Эти же требования к курсам предъявляет современные надзорные органы [8, с. 20].

Модуль пятый «Практика противодействия террористическим действиям в образовательной организации. Уголовно-правовые средства противодействия терроризму» раскрывает какие ресурсы по противодействию террористическим действиям может применить образовательная организация. В рамках модуля изучаются организационно-профилактические меры по предотвращению терроризма в образовательной организации.

Кроме того, отдельного внимания на занятиях заслуживает вопрос об уголовной ответственности физических лиц за совершение террористических действий.

**Заключение.** В целом, подводя итоги проведенным курсам, отметим, что не все слушатели смогли завершить обучение получением удостоверения о повышении квалификации. Уровень предлагаемых заданий предполагал постоянную самостоятельную подготовку, что требовало от них затрат времени и умственной энергии. И это, на наш взгляд, положительно характеризует как качественное содержание курсов, так и итоговые задания. У лиц, успешно освоивших курс, динамика анти-террористической компетентности показала достаточно высокий рост, что позволило автору взять на себя смелость предложить его тематическое содержание широкой аудитории.

Очевидно, что силами учебных курсов возможно повышение подготовки как руководящего состава, так и персонала школы в целом в вопросах антитеррористической подготовленности образовательных объектов.

#### **Список литературы**

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020). Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_28399/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/).
2. ФЗ «О противодействии терроризму» от 06.03.2006 № 35-ФЗ (ред. от 26.05.2021). Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_58840/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_58840/).

3. Указ Президента РФ от 26.12.2015 № 664 (ред. от 29.01.2022) «О мерах по совершенствованию государственного управления в области противодействия терроризму» (вместе с «Положением о Национальном антитеррористическом комитете»).
4. Письмо Минпросвещения России от 11.05.2021 № СК-123/07 «Об усилении мер безопасности» (вместе с «Рекомендациями по организации действий в кризисной ситуации для участников образовательных отношений»).
5. МЧС РФ. Международно-правовые акты. Режим доступа: <https://www.mchs.gov.ru/deyatelnost/protivodeystvie-terrorizmu/mezhdunarodnye-pravovye-akty>.
6. Биккузина А.Х. Административно-правовое регулирование конфликтов между участниками образовательных отношений: новые методы управления // Современная эффективная образовательная организация: новый дизайн: материалы Всероссийской научно-практической оффлайн-конференции. – Уфа, 2021. – С. 32–37.
7. Крысанов А.В. Противодействие идеологии терроризма посредством принятия международных актов в рамках Организации Объединенных Наций // Вестник уральского института экономики, управления и права. – 2019. – № 3. – С. 41–49.
8. Кулягин И.В. Об организации и кадровом обеспечении деятельности по противодействию терроризму в образовательной среде // Обзор. НЦПТИ. – 2021. – № 1 (24).
9. Контртеррористическое управление ООН. Международная правовая база. Режим доступа: <https://www.un.org/counterterrorism/ru/international-legal-instruments>.

**Ахвандерова А.Д., Тихонова Т.Р.**

## **ПРИЕМЫ МНЕМОТЕХНИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РОДНОМУ (ЧУВАШСКОМУ) ЯЗЫКУ**

***Аннотация.** В языкознании существует множество методических разработок и упражнений, способствующих более качественному усвоению учащимися учебного материала. В статье рассматривается использование приемов мнемотехники при обучении родному (чувашскому) языку.*

***Ключевые слова:** чувашский язык, мнемотехника, развитие речи, запоминание, использование приемов мнемотехники.*

***Abstract.** In linguistics, there are many methodological developments and exercises that contribute to a better assimilation of educational material by students. The article discusses the use of mnemonics techniques in teaching the native (Chuvash) language.*

***Key words:** chuvash language, mnemonics, speech development, memorization, use of mnemonics techniques.*

**Введение.** Развитие у учащихся орфографической зоркости, правильной, хорошо поставленной и красивой речи является одной из главных задач обучения чувашскому языку в современной школе. Существует множество методических разработок и упражнений, способствующих более качественному усвоению учащимися учебного материала. Однако в связи с развитием современных технологий и в школьной жизни произошли существенные изменения. Поскольку нужную информацию школьники могут найти в интернете, они не заинтересованы в том, чтобы ее запомнить. Очевидно, что интернет

отрицательно влияет на развитие памяти у детей, что способствует ухудшению навыков запоминания материала. Пробудить в детях интерес к изучению родного языка нам помогут уроки с применением методов мнемотехники [4]. Материал, который доводится до учащихся с помощью приемов мнемотехники, легко усваивается и надолго остается в их памяти. Мнемотехника дает возможность не просто прослушать, но и понять объясняемый материал, позволяет расширить границы восприятия. Память многих учеников не приспособлена к «простому запоминанию», зато она очень яркая и образная. Запоминание про-

исходит с помощью ассоциаций, благодарим и начинает работать эмоционально-образная память ребенка.

**Материалы и методы.** Болдырева И.Н. под мнемотехникой (то же, что мнемоника) подразумевает искусство запоминания, совокупность приемов и способов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования искусственных ассоциаций [1]. Когда человек в своем воображении рисует смысловые цепочки, соединяет образы, мозг начинает фиксировать связь. В дальнейшем при воспоминании одного звена смысловой цепочки, в памяти всплывают все образы.

Память – это общее обозначение для комплекса познавательных способностей и высших психических функций по накоплению, сохранению и воспроизведению знаний и навыков [2]. Современная мнемотехника позволяет накапливать в человеческой памяти большое количество информации. При этом процесс запоминания контролируется, и происходит экономия времени. Мнемотехника даёт отличную возможность освоить сразу несколько интересных ученика дисциплин.

По мнению психологов, гораздо лучше запоминаются факты, имеющие положительную окраску, хуже – имеющие отрицательную окраску и ещё хуже – не имеющие никакой окраски. И в этом случае именно приёмы мнемотехники как нельзя лучше компенсируют вышеуказанный «недостаток», поскольку в правилах нет никакой эмоциональной окраски.

В основе любого приёма эффективно запоминания лежит желание запомнить информацию, осознание того, для чего вам

это пригодится, яркое впечатление, хорошее внимание, установление связей с уже имеющимися у вас знаниями или опытом [3].

Наиболее эффективными в использовании являются такие мнемонические приёмы, как рифмизация, создание ассоциативного ряда, создание звуковых ассоциаций, создание зрительной опоры, приёмы, облегчающие запоминание написания трудных слов. Известно, что у детей особенно сильно развито слуховое восприятие окружающей действительности. Письменные работы и чтение утомляют глаз. Внимание у детей не сосредотачивается на одном объекте [3]. Использование методов мнемотехники позволяет детям отдохнуть, переключиться с одного вида деятельности на другой, от науки на повседневные явления, игры и фантазию, тем самым облегчая воспроизведение той или иной информации.

**Результаты и их обсуждение.** Использование приемов мнемотехники на уроках – очень плодотворная работа. Мы предлагаем некоторые упражнения с использованием приемов мнемотехники на уроках по обучению родному языку. Одним из таких приемов является *мнемотаблица* – схема, которая содержит в себе определенную информацию. Работа с мнемотаблицами состоит из нескольких этапов: 1 этап – рассматривание таблицы и анализ того, что на ней изображено; 2 этап – перекодирование информации. Абстрактные символы перекодируются в образы; 3 этап – воспроизведение информации с опорой на образы. Мнемотаблицы могут оказать значительную помощь в запоминании стихотворений. Например:

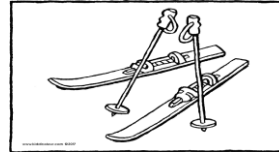
Юр җавать, юр җавать,  
(Снег идет, снег идет)



Хура җёре шуратать.  
(Земля покрывается снегом)



Илёр йёлтёрсем,  
(*Берите лыжи*)



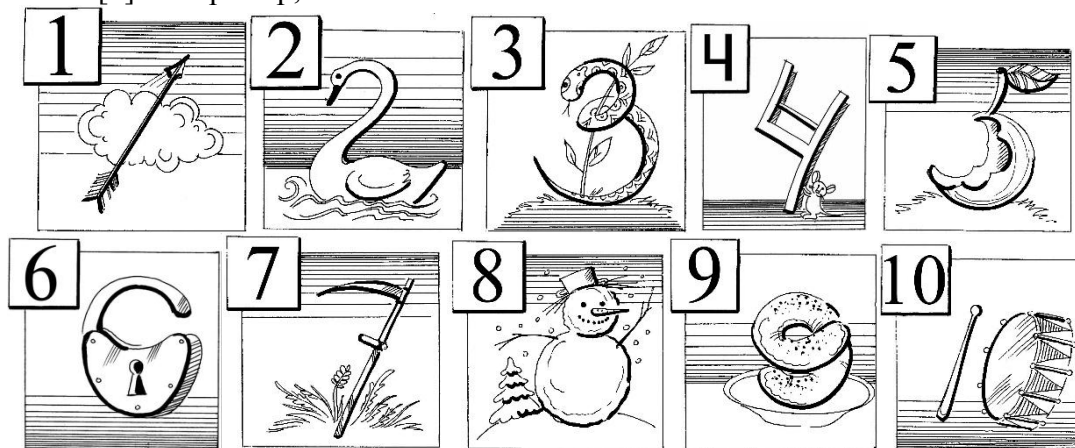
Атьяр ярәнма.  
(*Айда кататься*)



Следующий прием – мнемодорожки, с помощью которых дети легче усваивают порядок действий. Этим методом, например, можно пользоваться при запоминании сюжета произведения, порядка различных видов разбора. Обязательным условием в мнемодорожках является то, что рисунки должны идти в хронологической последовательности.

Мнемоквадрат представляется в виде схем-рисунков. В нем содержится некая информация, где каждый рисунок обозначает слово, словосочетание либо короткое предложение [1]. Например, чтобы запом-

нить цифры, детям можно предложить представить цифры в виде образов-предметов из жизни: пёрре (1) – ухă (стрела); иккё (2) – акăш (лебедь); виççё (3) – çёлен (змея); тăваттă (4) – пукач (стул); пиллёк (5) – çыртнă улма (откусанное яблоко); улттă (6) – çара (замок); çиччё (7) – çава (коса); саккăр (8) – юр кёлетки (снеговик); тăххăр (9) – сушка (сушки); вуннă (10) – парапчан (барабан).



Самым продуктивным методом мнемотехники является рифмовка. Использование рифм является действенным методом, который позволяет школьникам без особых усилий усвоить языковой материал.

Работа с рифмованными стихами может быть разной. Например, найти к строкам стихотворения соответствующий рисунок.

Пуш уйăхăн вёçёнче (В конце марта  
месяца)

Хёвел пăхрё ашăтса (Солнце засветило)

Силпи чăваш ялёнче (В чувашской  
деревне Сильби)

Юр ирёлчё васкаса (Снег растаял  
быстро).



Дети на уроках привыкли работать с таблицами, схемами, но данный вид работы подходит не всем школьникам, только детям с логическим типом мышления. Поэтому работа со схемами-рисунками, которые предлагает мнемотехника, окажется для детей наиболее приемлемой. Также вместо больших таблиц можно использо-

пáру



áв = пáрáвáн (у теленка)

вать простые схемы, позволяющие ребенку увидеть основную мысль сказанного. Например, в чувашском языке в словах, оканчивающихся на гласные у, ү, в притяжательном и дательном падежах происходит чередование, т.е. гласные у, ү меняются на ä, ё, при этом между гласными вставляется интерфонема в (-äв (-ёв)) [5].

пёлү



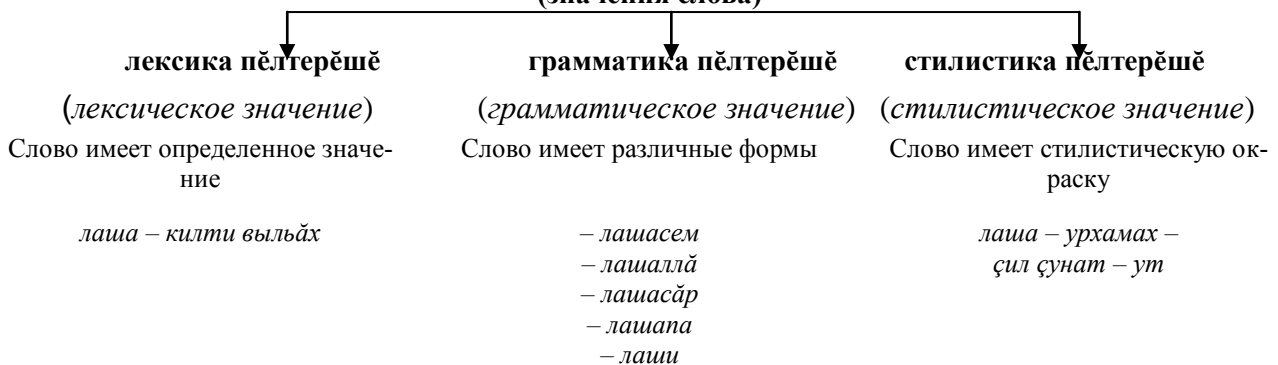
ёв = пёлёвён (у знания)

При обучении чувашскому языку немаловажную роль играет применение различных таблиц. Информация, которая изложена в длинном тексте, представленная в виде таблиц, более наглядна и доступна для воспроизведения. Например, при изу-

чении лексики дети узнают, что слова имеют различные значения: лексическое, грамматическое, стилистическое. Материал лучше запомнится, если информацию расположить в виде таблицы.

### СÁМАХ ПЁЛТЕРЁШЁ

(значения слова)



Правила постановки ударения в чувашском языке можно изобразить схематично.

Кёске уçá сасáсем (краткие гласные) (ä, ё) – △

Тулли уçá сасáсем (долгие гласные) (а, и, у, ү, ы, э) – ○

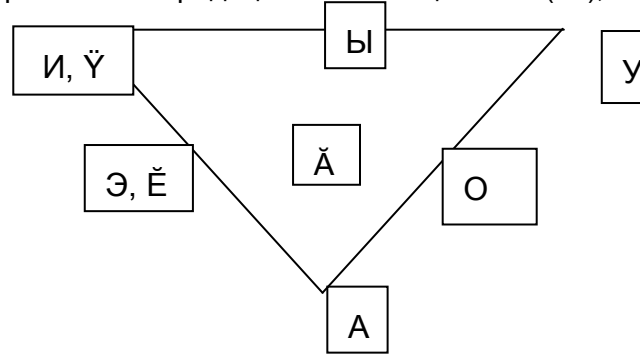
Хупá сасáсем – □

□ △ □ △' – сё'лё (овес)

○ □ ○ □' – ыра'ш (рожь)

Для запоминания подъема и ряда гласных букв в чувашском языке можно использовать такую схему:





Также эффективными методами запоминания являются специальные словосочетания, предложения. Например, чтобы запомнить порядок падежей в чувашском языке, можно предложить следующее:

- Таня** – тёп падеж
- Кайнă** (*пошла*) – камăнлăх падежĕ
- Пасара** (*на базар*) – пару падежĕ
- Вăл** (*она*) – вырăн падежĕ
- Туяннă** (*купила*) – туху падежĕ
- Пĕр** (*одни*) – пĕрлелĕх падежĕ
- Çуна** (*санки*) – çуклăх падежĕ
- Пётрĕ** (*все*) – пирке падежĕ.

Все, что наглядно, легко усваиваемо. Так, при изучении местоимений предлагаем следующее упражнение. Дети встают, когда они слышат местоимение первого лица *эпĕ* (я), показывают на себя, местоимение второго лица *эсĕ* (ты) – показывают на соседа по парте, а если местоимение третьего лица *вăл* (он, она) – показывают на других детей.

В чувашском языке много заимствований. Существуют и правила правописания заимствованных слов. Понятно, что все слова держать в голове невозможно. Чтобы в любой момент без затруднений вспомнить написание того или иного слова, мы советуем рифмовки. Например, для запоминания слов *парашют*, *брошюра*, *жюри* предлагаем следующую рифмовку:

- Иноязычные слова
- ЖЮри**, брош**Ю**ра, параш**Ю**т
- Запомни, пишут через **ю!**

Простота и образность – залог технологии мнемотехники. Отсутствие неточных понятий, красивых определений, лирических отступлений поможет сохранить в памяти лишь точную информацию. Для того, чтобы правильно произносить слова-заимствования, необходимо знать правила постановки ударения. В данной работе очень полезно применить мнемостиhi.

Мнемостиhi – это не высокая поэзия. В их основе находятся простота и образность.

АнонИм – АнонИМ взял себе псевдонИМ.

АпострОф – АпострОф изменил много слОв.

АтлЕт – АтлЕТ съел много котлЕт.

ВандАлы – Эти вандАлы устраивают скандАлы.

ДиспансЕр (сэ) – Вы больны, похоже, сЭр, вам срочно нужно в диспансЕр.

ЕретИк – Если ты еретИк, неизбежен глазной тИк.

ЖалюзИ – У окна вблизиИ висят жалюзИ.

КаталОг – Сделать выбор нам помОг информативный католОг.

ШассИ – Взлётной полосЫ коснулись шассИ.

При обучении родному языку приобщение учащегося к культурным ценностям народа является немаловажной задачей педагога. В этих целях применение сказок играет огромную роль. Сказки развивают у детей воображение, служат связующим звеном между фантазией и реальным миром, с помощью сказок дети лучше усваивают информацию и легко их воспринимают. При изучении фонетики на уроках чувашского языка мы предлагаем такую сказку: «Фонетика ятлă сĕршывра икĕ авалхи йăх пурăннă: уçă сасăсем тата хупă сасăсем. Уçă сасăсен йăхĕнчен икĕ хушамат тухнă: сĕмсе тата хупă. Сĕмсесем вайлă. Кам вĕсемне юнашар лекет, пурте сĕмселеçĕ. Хупă сасăсен йăхĕнчен вара икĕ расна ару тухнă: ялан янравлă хупă сасăсем тата шавлă хупă сасăсем. Ялан янравлисем хайсем тĕллĕн, никама та пăхăнмасăр пурăннă. Шавлисем вара айванрах пулнă. Кам вĕсемне туслашать, çавна пăхăннă. Уçă сасăмне кăна туслашсан шавлисем тўрех янракан пулнă.

*Малтан ялан янравлисемпе ҫыхлансан, унтан тата ҫитменнине уҫй сасӑсен йӑхӑпе ҫыхлансан та янракан пулнӑ шавлисем. Ытти чухне вара ҫаплипех, хӑйсен ятне пӑсмасӑрах сыхланса юлнӑ»* (В стране под названием Фонетика жили два рода: гласные звуки и согласные звуки. Из рода гласных произошли две фамилии: Мягкий и Твердый. Род Мягких был сильным. Кто окажется рядом с ними, становится мягким. Из рода Согласных произошли два разные семьи: сонорные согласные и шумные согласные. Сонорные согласные жили сами по себе, никому не подчиняясь. Но шумные согласные были наивными: они подчинялись всем тем, кто с ними заводил дружбу. Но если они начинали дружить с гласными, или же с сонорными согласными, то сразу же становились звонкими.

Обычно шумные согласные сохраняли свой первоначальный облик.).

**Заключение.** К.Д. Ушинский говорил: «Кто интересуется предметом, у того открыты глаза и уши». Наша работа – это попытка «открыть» «глаза и уши» ученикам с помощью «технологии мнемотехник». Материал, который донесен до школьников с опорой на наглядные образы и повседневный опыт, лучше усваивается детьми, у них просыпается интерес к изучению родного языка.

Таким образом, на уроках родного языка школьник повышает свои знания о языке. Поэтому использование приемов мнемотехники при обучении родному языку имеет немаловажное значение, оно не только облегчает процесс запоминания информации, но и развивает у детей мышление, развивает фантазию.

#### **Список литературы**

1. Болдырева, И.Н. Использование мнемотехники в работе с дошкольниками и взрослыми [Электронный ресурс] / И.Н. Болдырева. – Режим доступа: <https://www.maam.ru>.
2. Козаренко, В.А. Учебник мнемотехники. Система запоминания «Джордано» [Электронный ресурс] / В.А. Козаренко. – Режим доступа: <http://vladimirgulyaev.ru>.
3. Леонтьев, А.Н. Развитие высших форм запоминания // Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 386 с.
4. Семенова, Г.Н. Методы и средства обучения чувашскому языку / Г.Н. Семенова. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 1986. – 19 с.
5. Сергеев, Л.П. Чувашский язык: 5 класс / Л.П. Сергеев, Е.А. Андреева, Г.Ф. Брусова. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 2014. – 223 с.

**Афанасьева Н.М.**

### **ОБОСНОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДОВ АРТ-ТЕРАПИИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ДЕТСКИХ СТРАХОВ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

**Аннотация.** В статье рассмотрены отдельные аспекты использования методов арт-терапии в психологической коррекции детских страхов. Особое внимание уделено рассмотрению изотерапии как варианту арт-терапии, обращенному к чувствам, запечатленным в образах, позволяющим ребёнку выразить, отреагировать и осознать различные эмоциональные состояния. Автор доказывает, что основным механизмом коррекции в изотерапии выступает сублимация, опредмечивающая аффекты в процессе творческой деятельности детей. На конкретных примерах показаны задачи проективного рисования – выявление и осознание трудно вербализуемых проблем, переживаний детей. В содержании статьи приведены способы работы с готовыми рисунками и раскрыты особенности интерпретации рисунка, в зависимости от типа заданий, используемых в изотерапии.

**Ключевые слова:** арт-терапия, детские страхи, психологическая защита, самовыражение, проективное рисование, образно-символические задания, социокультурная адаптация.

**Abstract.** *The article discusses some aspects of the use of art therapy methods in the psychological correction of children's fears. Special attention is paid to the consideration of isotherapy as a variant of art therapy addressed to feelings captured in images, allowing the child to express, react and realize various emotional states. The author proves that the main mechanism of correction in isotherapy is sublimation, which defines affects in the process of creative activity of children. Using concrete examples, the tasks of projective drawing are shown – the identification and awareness of difficult-to-verbalize problems, experiences of children. The content of the article describes the ways of working with ready-made drawings and reveals the features of the interpretation of the drawing, depending on the type of tasks used in isotherapy*

**Key words:** *art therapy, children's fears, psychological protection, self-expression, projective drawing, figurative and symbolic tasks, socio-cultural adaptation.*

**Введение.** Обратимся к обоснованию возможности использования методов арт-терапии в психологической коррекции детских страхов в младшем школьном возрасте. По мнению Э. Кэлиш, изобразительные средства могут использоваться в психодиагностике, консультировании и психотерапии с разными типами клиентов, в сочетании с разными лечебными подходами и на разных стадиях психотерапии, особенно со сложными клиентами, в частности, с теми, кто не способен или не склонен к вербальному общению [2].

В литературе, посвященной терапевтическим функциям арт-терапии и рисования, подчеркивается их катализирующее значение, облегчающее психотерапевтический контакт [2]. Диагностические и оценочные процедуры в арт-терапии основаны на признании бессознательного и того, что образы являются его естественным «языком». Определенная информация может быть усвоена сознанием лишь благодаря ее передаче посредством образов, и эта информация не может быть передана словами. В процессе формирования и создания визуальных образов происходит оживление воспоминаний и фантазий, и клиент зачастую не осознает, какое психологическое содержание раскрываются в образах. Поэтому содержащаяся в образах информация не подвергается цензуре. В тех случаях, когда переживания нельзя выразить словами из-за их связи с тем периодом развития, когда речь еще не была сформирована, либо из-за перенесенной психической травмы, изобразительные средства обеспечивают доступ к этим переживаниям.

**Материалы и методы.** Исходя из имеющихся публикаций, можно выделить следующие основные аргументы в пользу эффективности использования образов в консультировании: образы позволяют выражать чувства; они также вызывают разнообразные эмоциональные реакции и служат психологическим изменениям; образы затрагивают как сознательный, так и бессознательный уровень психической деятельности, обеспечивают доступ к довербальным формам психического опыта; помогают в раскрытии проблемного психологического материала и преодолении защит; техники спонтанного и направленного воображения обеспечивают психологические изменения даже при отсутствии интерпретаций; образы затрагивают прошлый и текущий опыт, а также позволяют выражать представления о будущем; новые ситуации и модели поведения могут быть смоделированы и проиграны в образной форме, прежде чем они найдут свое выражение в реальном поведении и будут осмыслены; образы позволяют выражать те мысли и чувства, которые трудно выразить в словах, а также способствуют абстракции; восприятие и переработка образной информации имеют равную ценность и дополняют друг друга; в то же время они могут осуществляться на разных уровнях психической деятельности; иногда переработка визуальной информации может затруднять или нарушать восприятие [8]. Э. Эйдемиллер, И. Добряков, И. Никольская также выступают за широкое использование рисунков в индивидуальном и семейном консультировании и психотерапии [1]. Они считают, что «использование рисования (и других форм творческого самовы-

ражения) в психологическом консультировании и психотерапии оказывает дополнительную помощь в диагностике личности и семьи, в объективизации внутренних и внешних конфликтов, в оценке динамики оказания психологической помощи.

Рисунки не отнимают много времени, не пробуждают в клиентах страха и дают обширный материал для интерпретации. Изобразительное творчество уменьшает вероятность проявления психологической защиты, так как его продукты обычно имеют содержание, в большей или меньшей степени скрытое от сознания пациента (Д. Остер, П. Гоулд). Рисунок представляет собой долговременную и наглядную «запись» того, что происходит по ходу взаимодействия специалиста и клиента, к которой можно постоянно возвращаться. Это дает возможность клиенту проследить те изменения состояния, которые он пережил в процессе оказания ему психологической помощи» [1, с. 268]. Многие авторы считают наиболее целесообразным использование методов арт-терапии с детьми. В работе с взрослыми клиентами основным методом сбора информации о семейном контексте выступает беседа, тема которой определяется жизненной ситуацией (запросом клиента). В тех случаях, когда проблема семьи связана с ребенком и на прием приходят дети и их родители, перед консультантом встает задача изучения этой ситуации не только с точки зрения взрослых, но и с позиции ребенка. «Нередко это необходимо для того, чтобы, охарактеризовав ребенка как личность, имеющую проблему, воздействовать затем не на него, а на окружающую среду, в первую очередь на родительскую реакцию, и, изменяя эту реакцию, модифицировать поведение ребенка» [1, с. 235].

При взаимодействии консультанта с детьми возможно применение беседы, но этот метод не всегда адекватен уровню психического развития ребенка и его личностным ресурсам, поэтому в практике консультативной и психотерапевтической работы с детьми и подростками эффективен метод серийных рисунков и рассказов (Э. Эйдемиллер, И.М. Никольская, Г.Л. Бардиер, Р.М. Грановская). Как подчерки-

вает Э. Эйдемиллер, «детские рисунки выступают как способы реализации детского знания, смягчения затруднений в понимании понятий, упорядочивания представлений об окружающем мире, как средство само моделирования и самоосознания в нем – аналогично тому, как это происходит в игре» (К.Е. Хоменко, Л.С. Выготский, Р.Б. Хайкин) [1, с. 236].

**Результаты и их обсуждение.** Искусство как вариант арт-терапии всегда обращается к чувствам, запечатленным в образах, поэтому рисование позволяет выразить, отреагировать и осознать различные эмоциональные состояния. По мнению специалистов, рисование участвует в согласовании межполушарных взаимодействий, поскольку в процессе рисования координируется конкретно-образное мышление, связанное в основном с работой правого полушария мозга, и абстрактно-логическое, за которое отвечает левое полушарие. Будучи напрямую связанным с важнейшими функциями (зрение, двигательная координация, речь, мышление) рисование не просто способствует развитию каждой из этих функций, но и связывает их между собой. «Рисунок способствует преодолению вытеснения, прорыву содержания подавленных комплексов и сопутствующих им отрицательных эмоций в сознание. Это особенно важно для детей, которые не умеют или не могут выговориться, тем более что нарисовать фантазии легче, чем о них рассказать. Фантазии, будучи изображенными на бумаге, ускоряют и облегчают вербализацию переживаний» [1, с. 237]. При переходе от рисования к обучению детей другим формам отражения действительности (письму, рассказу, лепке, строительству из песка), можно «целенаправленно корректировать подсознательные очаги их напряженности» (Д. Бретт, Д. Аллан, В. Оклендер) [1, с. 237].

Основным механизмом коррекции здесь выступает сублимация, опредмечивающая аффекты в процессе творческой деятельности. Помимо сублимационной, Э. Эйдемиллер выделяет также проективную изотерапию. Специфика такого рисования заключается в том, что ребенку намеренно предлагают сюжет проективного

характера, а потом обсуждают изображения и интерпретируют их. В процессе работы происходит концентрация на проблеме, следствием чего может быть ее более ясное понимание («кристаллизация проблемы»). Важным требованием к содержанию рисунка является его потенциальная способность к продуцированию последующей беседы, в ходе которой усиливается терапевтический эффект, поскольку клиент вынужден еще раз «окунуться в проблему» [1, с. 239]. Основная задача проективного рисования – выявление и осознание трудно вербализуемых проблем, переживаний детей. Направляя тематику рисунков, можно добиться переключения внимания ребенка, концентрации его на конкретных значимых проблемах. Темы подбираются так, чтобы предоставить участникам возможность выразить графически или рисунком свои чувства и мысли и могут касаться как индивидуальных, так и общегрупповых проблем.

Тема рисования охватывает: 1. Собственное прошлое и настоящее («Мой обычный день», «Ситуации в жизни, в которых я чувствую себя неуверенно», «Я и дети» и т.п.). 2. Будущее или абстрактные понятия («Кем бы я хотел быть», «Три желания», «Любовь», «Зависть», «Страх» и т.д.). 3. Отношения в группе («Что мне дала группа, а я ей», «Что мне не нравится или кто мне не нравится в группе» и т.д.). В проективном рисовании используются следующие методики (классификация С. Кратохвила):

1. Свободное рисование (каждый рисует, что хочет). Рисунки выполняются индивидуально, а обсуждение происходит в группе. Тема или задается, или выбирается членами группы самостоятельно. На рисование выделяется 30 мин, затем рисунки вывешиваются, и начинается обсуждение. Сначала о рисунке высказываются члены группы, а потом – автор. Обсуждаются расхождения в интерпретации рисунка.

2. Коммуникативное рисование. Группа разбивается на пары, у каждой пары свой лист бумаги, каждая пара совместно рисует на определенную тему, при этом, как правило, вербальные контакты

исключаются, они общаются с помощью образов, линий, красок. После окончания процесса рисования происходит обсуждение. При этом обсуждаются не художественные достоинства созданного произведения, а те мысли, чувства по поводу процесса рисования, которые возникли у членов диад, и их отношение друг к другу в процессе рисования.

3. Совместное рисование: несколько человек (или вся группа) молча рисуют на одном листе (например, группу, ее развитие, настроение, атмосферу в группе и т.д.). По окончании рисования обсуждается участие каждого члена группы, характер его вклада и особенности взаимодействия с другими участниками в процессе рисования.

4. Дополнительное рисование: рисунок посылается по кругу – один начинает рисовать, другой продолжает, что-то добавляя, и т.д. Обсуждение членами группы авторского рисунка начинается с рассказа членов группы о том, что хотел изобразить автор рисунка, как они понимают его замысел, что он хотел выразить, какие чувства вызывает рисунок. Затем автор рисунка говорит о собственном замысле и о своем понимании рисунка. Особый интерес представляют расхождения в понимании и интерпретации членов группы и рисовавших, которые могут быть обусловлены наличием в рисунке как неосознаваемых автором элементов, так и проекций проблем других детей.

Существует два способа работы с готовыми рисунками:

1. Демонстрация всех рисунков одновременно, просмотр и сравнение, нахождение совместными усилиями общего и отличительного содержания.

2. Разбор каждого рисунка отдельно (он переходит из рук в руки, и участники высказываются о его психологическом содержании). При интерпретации проективного рисунка внимание обращается на содержание, способы выражения, цвет, форму, композицию, размеры, повторяющиеся в различных рисунках одного клиента специфические особенности. При использовании проективного рисунка в коррекционной работе с детьми одной из актуальных

задач процесса изотерапии становится задача разделения в детском рисунке тех его особенностей, которые отражают уровень умственного развития ребенка и степень овладения им техникой рисования, с одной стороны, и особенности рисунка, отражающие личностные характеристики, – с другой.

При интерпретации рисунка необходимо различать «вклад» общего уровня умственного развития, уровня развития изобразительной деятельности и овладения техническими приемами рисования и проекцию личностных особенностей, степень заинтересованности ребенка в самой деятельности.

Специалисты выделяют пять типов заданий, используемых в рисуночной практике: 1. Предметно-тематические. 2. Образно-символические. 3. Упражнения на развитие образного восприятия, воображения, символической функции. 4. Игры и упражнения с изобразительным материалом. 5. Задания на совместную деятельность.

*Предметно-тематические задания* – это рисование на заданную тему, где предметом изображения выступает человек и его отношения с предметным миром и окружающими людьми. Примером таких заданий могут быть рисунки на тему: «Моя семья», «Я в школе», «Я дома», «Я какой я сейчас», «Я в будущем», «Мое любимое занятие», «Что я люблю», «Мой самый хороший поступок», «Мой мир» и т.д.

*Образно-символические задания* представляют собой изображение ребенком абстрактных понятий, в виде созданных воображением ребенка образов, таких как добро, зло, счастье; изображение эмоциональных состояний и чувств: радость, гнев, удивление и т.д. Этот тип задания требует более высокой символизации, чем предшествующий, так как изображаемое понятие не обладает внешней физической оболочкой, в основу символизации не может быть положен какой-нибудь внешний признак изображаемого явления. Это заставляет детей при выполнении задания обращаться к анализу нравственного содержания событий и явлений, которые становятся предметом изображения при

выполнении задания, и, значит, переосмысливать значение этих событий.

*Упражнения на развитие образного восприятия, воображения, символической функции.* Эти задания направлены на структурирование неформленного множества стимульных раздражителей. В этих заданиях детям предлагается, опираясь на стимульный ряд, воссоздать, воспроизвести целостный объект и придать ему осмысленность (рисование по точкам, «волшебные» пятна, «веселые кляксы» и т.д.). В основе подобных упражнений лежит известный принцип проекции, используемый в методике Роршаха.

*Игры и упражнения с изобразительным материалом.* Этот вид работы предполагает экспериментирование с красками, карандашами, бумагой, пластилином, мелом и т.д. с целью изучения их физических свойств и экспрессивных возможностей. Эффект упражнений заключается в стимулировании потребности в изобразительной деятельности и интереса к ней, уменьшении эмоциональной напряженности, формировании чувства личной безопасности, повышении уверенности в себе, стимулировании познавательных потребностей. Типичным для этого типа заданий является рисование пальцами, манипулирование пластилином (рисование пластилином по стеклу или пластику), экспериментирование с цветом, наложение цветных пятен друг на друга и т.д.

*Задания на совместную деятельность* могут включать все указанные выше задания. Этот тип заданий направлен как на решение проблемы оптимизации общения и взаимоотношения со сверстниками, так и на оптимизацию детско-родительских отношений. Задания могут быть предложены ребенку на литературном вербальном материале, таком как сочинение сказок и историй.

Дети часто и легко изображают себя в рисунках. Их эмоциональные установки сказываются на темах рисования (G.V. Thomas, R.P. Jolley). Положительный результат изотерапии может быть получен и при непосредственном изображении конфликта, когда его можно разрешить как бы магически, как в игре. Поскольку дети

чувствуют и понимают больше, чем способны выразить в словах, рисунок дает ребенку возможность преодолеть психологический барьер неуверенности и разобраться в себе (А.И. Захаров). Детский рисунок – это особый материал, который помимо художественно-творческого начала несет важный коммуникативный смысл и, благодаря возможности проекции, без обдумывания, содержит важную и доступную для психолога информацию о ребенке. В.Н. Мясищев считал, что изобразительная деятельность делает больного не только объектом, но и субъектом лечебного процесса. Ребенок может демонстрировать окружающим свое умение и достижения в виде конкретных результатов. Рисование помогает отвлекать его от болезненных переживаний, снимает напряжение, успокаивает, возвращает ощущение собственной ценности.

Изотерапия как форма арт-терапии, по мнению Э. Эйдемиллера, достигает статуса продуктивной формы коррекции в 6–10 лет, так как в этом возрасте дети способны использовать художественные материалы для символической экспрессии и коммуникации. Однако рисование к подростковому возрасту в основном исчерпывает свое биологическое значение и его адаптивная роль снижается. Центральное место занимает слово, позволяющее легче передавать сложные внутренние отношения, движения, события (Л.С. Выготский) [1, с. 327]. Тогда одной из распространенных психодиагностических и коррекционных процедур становится использование поэзии, литературы, сказкотерапии, обсуждение литературных произведений, завершение незаконченных предложений, написание рассказов, стихов, сказок. Другими авторами, наоборот, отмечается особая предпочтительность использования арт-терапии при работе не только с детьми, но и подростками, например, с жертвами сексуального насилия. Так, например, А.И. Копытин и Е.Е. Свистовская в своей статье «Арт-терапевтические методы, используемые в работе с детьми и подростками: обзор современных публикаций» и Jenny Murphy в статье «Арт-терапия в работе с детьми и подростками,

перенесшими сексуальное насилие» приводят множество обоснований и примеров.

Наиболее детально данные аспекты представлены в исследованиях М.В. Кисилёвой, А.И. Копытина, Дж. Мерфи, Л. Мошини, Дж. Рубина, А. Хичкок, которые рассматривают различные виды арт-терапевтического сопровождения в процессе работы с детьми, переживающими кризисные состояния, связанные с возрастным развитием, а также перенесшими сексуальное насилие [3; 6, 14, 15]. Многие авторы также считают методы арт-терапии действенными и при работе с взрослыми клиентами, как в индивидуальном, так и в семейном консультировании. В книге *Handbook of Art Therapy* под редакцией Cathy A. Malchiodi приводятся следующие преимущества использования арт-терапии при консультировании взрослых: открывает подсознание и помогает людям выражать скрытые конфликты, привнося в сознание мысли и чувства, которые были до этого спрятаны (Liebmann); – выступает в роли метафоры для конфликтов, эмоций, ситуаций, описываемых клиентами (Ulak & Cummings); – помогает людям в представлении себя или своих ситуаций в конкретной, объективной манере (Rubin); выступает в роли моста между клиентом и консультантом, особенно когда обсуждаемые вопросы слишком смущающие или трудные для проговаривания, такие как насилие в семье или сексуальное насилие (Brook; Liebmann, Trowbridge); – создает визуальный след, вещественные документы, которые позволяют клиенту и консультанту сделать обзор проведенных сессий, проследить развитие и изменения (Gamin; Liebmann) и пр.

**Заключение.** Таким образом, изотерапия – это один из наиболее распространенных и широко применяемых видов арт-терапии. Это решение разнообразных проблем с помощью изобразительного искусства. Эффективный и действенный метод, который помогает человеку справиться с негативными эмоциями, снять нервное-психическое напряжение.

Для изобразительной деятельности используется широкий спектр материалов: разные краски (гуашь, акварель, акрил и

др.), карандаши, уголь, пастель, восковые мелки, пластилин, глина, цветная бумага и многие другие художественные материалы.

Изотерапия как отдельный вид направления арт-терапии дает возможность достичь существенных результатов в улучшении психоэмоционального состояния у детей, коррекции эмоционально-волевых качеств и развитии познавательных процессов, так как искусство выражает потребность человека в образно-символическом выражении и переживании значимых моментов жизни. Искусство создает для человека «вторую реальность» – мир жизненных переживаний, выраженных специальными образно-символическими средствами. Приобщение к этому миру, самовыражение и самопо-

знание в нем составляют одну из важнейших потребностей человеческой души. Изотерапия является средством преимущественно невербального общения. Это делает ее особенно ценной для тех детей, которые затрудняются в словесном описании своих переживаний. Изотерапия основана на мобилизации творческого потенциала ребенка, внутренних механизмов саморегуляции. Она отвечает фундаментальной потребности в самоактуализации и самореализации – раскрытии спектра возможностей ребенка и утверждения себя как личности, что особенно ценно при решении проблемы социально-культурной адаптации в ситуациях взаимного отчуждения, при затруднении в налаживании контактов, в общении.

#### **Список литературы**

1. Добряков И., Никольская И., Эйдемиллер Э. Семейный диагноз и семейная психотерапия. – СПб.: Речь, 2006. – 268 с.
2. Келиш Э. Арт-терапия: неортодоксальный, альтернативный или комплиментарный подход к психотерапии Электронная версия // <http://www.arttherapy.ru/publication/content/25.htm> (дата обращения: 27.02.2022).
3. Киселева М.В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе. – СПб.: Речь, 2007. – 187 с.
4. Копытин А.И. Основы арт-терапии / А.И. Копытин. – СПб.: Лань, 1999. – 254 с.
5. Копытин А.И. Теория и практика арт-терапии / А.И. Копытин. – СПб.: Питер, 2002. – 368 с.
6. Копытин А.И., Свистовская Е.Е. Арт-терапевтические методы, используемые в работе с детьми и подростками: обзор современных публикаций // Журнал практической психологии и психоанализа, № 4, декабрь 2007. Электронная версия // <http://psyjournal.ru/j3p.htm> (дата обращения: 05.04.2022).
7. Копытин А.И. Актуальные вопросы теории и практики групповой арт-терапии / А.И. Копытин // Московский психотерапевтический журнал. – 2005. – № 4. – С. 5–27.
8. Копытин А. И. Новые методы и области практического применения арт-терапии / А.И. Копытин // Арт-терапия – новые горизонты (под ред. А.И. Копытина). – М.: Издательство Когито-Центр, 2006. – С. 7-20.
9. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. – СПб.: Речь, 2007. – 256 с.
10. Медведева Е.А., Левченко И.Ю., Комиссарова Л.Н., Добровольская Т.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 289 с.
11. Мерфи Дж. Арт-терапия в работе с детьми и подростками, пережившими сексуальное насилие Электронная версия // <http://www.arttherapy.ru/publication/content/21.htm> (дата обращения: 25.04.2022).
12. Handbook of Art Therapy / edited by Cathy A. Malchiodi Guilford Press, New York, 2003. Электронная версия // <http://www.questia.com/read.htm> (дата обращения: 07.05.2022).
13. Liebmann M. Art therapy for Groups: a handbook of themes, games and exercises. Cambridge, Boston & London: SHAMBALA, 2003, P. 40–46.



14. Moschini Lisa B. *Drawing the Line Art Therapy with the Difficult Client*, John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, New Jersey, 2005.
15. Rubin J.A. *Child Art Therapy, 25th Anniversary Edition*, John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, New Jersey, 2005.

**Маджуга А.Г., Каримова Г.А., Агзамов Р.Р., Чуктурова Н.И.**

## **МУЛЬТИМЕДИАТЕХНОЛОГИИ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ ДИДАКТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

***Аннотация.** Статья посвящена вопросам применения мультимедийных технологий в учебном процессе, их влияния на формирование коммуникативных компетенций (чтение, аудирование, говорение, письмо), на развитие критического, образного, абстрактного мышления студентов. В ходе ретроспективного анализа проблемы представлен краткий очерк становления и развития представлений о мультимедиа технологиях обучения в отечественных и зарубежных исследованиях. Рассмотрены дефиниции понятия «мультимедиа технологии» и даётся авторское определение изучаемому феномену. Показаны преимущества мультимедиа технологий технологии в обучении иностранному языку, дана характеристика образовательных эффектов, возникающих в процессе интеграции различных форм репрезентаций в контексте применения инновационных технологий обучения. Раскрыто содержание принципиально нового вида обучения – эдьютеймента и рассмотрена его взаимосвязь с образовательными мультимедиа технологиями. Научно обоснованы наиболее значимые характеристики влияния мультимедийных технологий на процесс изучения иностранного языка с точки зрения когнитивного аспекта. Выявлены и описаны характеристики мультимедийной образовательной среды, в рамках которой возможна интеграция различных видов модальностей и использование цифровых технологий.*

***Ключевые слова:** мультимедийные технологии, информационно-коммуникационные технологии, эдьютеймент, мультимедиа средства, мультимедийная среда, стили обучения, интернет-ресурсы.*

***Abstract.** The article is devoted to the application of multimedia technologies in the educational process, their influence on the formation of communicative competences (reading, listening, speaking, writing), on the development of critical, imaginative, abstract thinking of students. In the course of the retrospective analysis of the problem, a brief outline of the formation and development of ideas about multimedia technologies of instruction in domestic and foreign studies is presented. The definitions of the concept of "multimedia technologies" are considered and the author's definition of the phenomenon being studied is given. The advantages of multimedia technologies in teaching a foreign language are shown, the characteristic of educational effects arising in the process of integration of various forms of representations in the context of the application of innovative teaching technologies is given. The content of a fundamentally new type of education is disclosed, and its interrelation with educational multimedia technologies is considered. The most significant characteristics of the influence of multimedia technologies on the process of studying a foreign language from the point of view of the cognitive aspect have been scientifically substantiated. The characteristics of a multimedia educational environment are revealed and described, within the framework of which it is possible to integrate various types of modalities and the use of digital technologies.*

***Key words:** multimedia technologies, information and communication technologies, multimedia, media, edutainment, multimedia environment, learning styles, Internet resources.*

**Введение.** Для эффективного проведения занятия по иностранному языку и повышения качества освоение навыков

межкультурного взаимодействия в иноязычной среде целесообразно использовать современные технологии обучения. К

числу современных технологий обучения можно отнести: информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), технологии использования компьютерных программ, Интернет-технологии, лично ориентированные технологии, технология языкового портфеля, технологии тестирования, проектные технологии, технологии обучения в сотрудничестве, игровые технологии, технологии развития критического мышления, коммуникативно-ценностные технологии и др.

По нашему мнению, технология обучения – это заранее спланированная процедура упорядоченных действий, нацеленных на конечный результат, который может быть легко проверен, оценен, а процесс обучения – воспроизведен, с учетом индивидуальных особенностей участников обучения и уровня технической оснащенности места проведения занятий. Необходимо отметить, что технологический подход к обучению иностранному языку в вузе представляет собой многогранный процесс, требующий учета психологических, дидактических и технологических аспектов на протяжении всего периода обучения. В рамках этого подхода может совершенствоваться работа по усвоению фонетических, лексических, грамматических, орфографических знаний, формированию и совершенствованию речевых умений студентов.

Наш опыт показал, что отработка обозначенных навыков в системе профессионально ориентированной языковой подготовки возможна в ходе использования специфического вида технологий обучения – мультимедиа технологий.

Теоретический анализ различных дефиниций понятия «мультимедийные технологии» позволил нам представить определение этого понятия [1; 4; 10; 12; 13; 14]. Под мультимедиа технологиями следует понимать область информационных технологий, которые представляют собой комплекс современных средств аудио телевизуальных и виртуальных коммуникаций, используемых для различных видов деятельности: планирования, организации, контроля в различных областях: в медицине, рекламе, искусстве, бизнесе, научных

исследованиях, в индустрии развлечений и в образовании.

**Материалы и методы.** Семантический анализ термина мультимедиа (англ. «multimedia» от лат. «multum» – много и «media», «medium» – средоточие; средства) даёт основание рассматривать мультимедиа технологию как электронный носитель множественных сред, создающих разные виды информации (текст, звук, графику, видео, фото, анимации, звуковые эффекты (шум, скрип, ливень, гром ит.д.), взаимодействующих между собой. При этом взаимодействие визуальной и звуковой информации управляется интерактивным программным обеспечением.

Идейной предпосылкой возникновения технологии мультимедиа считают концепцию организации памяти «MEMEX», предложенную ещё в 1945 году американским ученым В. Бушем. Она предусматривала поиск информации в соответствии с её смысловым содержанием, а не по формальным признакам (по порядку номеров, индексов или по алфавиту и т.п.). Эта идея нашла своё выражение и компьютерную реализацию сначала в виде системы гипертекста (система работы с комбинациями текстовых материалов), а затем и гипермедиа (система, работающая с комбинацией графики, звука, видео и анимации) и, наконец, в мультимедиа, соединившей в себе обе эти системы.

Ретроспективный анализ по проблеме исследования показал, что впервые мультимедиа технологии начали активно внедряться в 1989 году по предложению американского специалиста в области компьютеров – Билла Гейтса. Он считал, что люди, используя мультимедиа технологии, смогут в будущем декорировать свои дома с помощью вращающегося дисплея с изображениями произведений искусств или другими оцифрованными предметами. Для реализации этой идеи он основал в этом же году корпорацию «Корбис», которая сегодня имеет лицензированные права на различные мультимедийные продукты и является одной из лидирующих компаний по продажам цифровых фотографий.

Ещё в начале XX века американский философ и педагог Дж. Дьюи разработал и

научно обосновал концепцию активного обучения, смысловым ядром которой являлось использование прогрессивных мультимедийных технологий, которые отвечают всем требованиям дидактики, индивидуально-психологическим особенностям участников медиаобразовательного пространства, концептуальным идеям теории деятельности [5]. Таким образом, понятие «мультимедиа» возникло в XX веке в связи с бурным развитием средств массовой коммуникации (медиа), когда на смену традиционному печатному тексту пришли новые разновидности текстов, связанные с кинематографом, радио, телевидением, видео, Интернетом, мобильными телефонами и т.д. Сегодня оно широко употребляется в медиаобразовании, медиакритике, медийной психологии, где, в частности, рассматриваются вопросы медиавосприятия.

В рамках концепции мультимедиаобразования в США создано новое направление – эдьютейнмент (от англ.: education – обучение и entertainment – развлечение), которое переводится как развлекающее образование, объединяющее обучение и развлечение посредством компьютерных игр и программ. В 1973 году Р.Хейман впервые использовал понятие «эдьютейнмент» в докладе для Национального Географического Общества. В большинстве зарубежных стран этот вид образования при обучении иностранным языкам рассматривается как инновационный подход.

В отечественной литературе понятие «эдьютейнмент» практически не встречается. О.Л. Гнатюк определяет «эдьютейнмент» как «цифровой контент, соединяющий образовательные и развлекательные элементы» и обеспечивающий при этом информирование аудитории при «максимально облегчённом анализе событий» [3, с. 65]. В связи с прогрессивной компьютеризацией общества сам компьютер становится основным техническим средством в обучении, а главное – трансформируется в цифровой контент. Термин «цифровой контент» означает определённый объём информации, работа с которой предполагает использование техники или применение современных телекоммуникационных

или мультимедийных средств. Р. Донован подразумевает под «эдьютейнментом» педагогическую стратегию, основанную на намеренном «соединении социального заказа с развлекательным механизмом» для быстрого достижения определённых целей, поставленных социумом [15, с. 335]. Автор считает, что «эдьютейнмент» является эффективным для получения большого количества информации большим количеством людей за короткий период времени, причём презентация потенциально сложных тем происходит в несерьёзной манере. В этом контексте «эдьютейнмент» выступает в качестве доминирующей деятельности, охватывающей длительный период времени и способствующей достижению сложных целей при эффективном использовании имеющихся ресурсов, что, несомненно, требует преобразования традиционной модели обучения.

Эдьютейнмент – это современная педагогическая инновация, которая основывается на визуальном материале, повествовании, современных психологических приёмах, игровом формате, современных информационных и коммуникационных технологиях, более информативных и менее дидактических методах преподавания, целью которой является максимальное облегчение анализа событий, поддержание эмоциональной связи с объектом обучения, привлечение и длительное удержание внимания обучающихся. В этой связи основной целью эдьютейнмента является передача знаний, взглядов, опыта или навыков. Эдьютейнмент – это не просто обучение и развлечение, это привлечение, обучение, развлечение и увлечение при помощи разнообразных средств обучения и с учётом определённых психологических потребностей обучающихся. Следовательно, эдьютейнмент – особый тип обучения, который основывается на развлечении и формировании первичного интереса к предмету с получением удовольствия от процесса обучения и стойким интересом к процессу обучения.

По мнению ряда учёных [3; 15], основу эдьютейнмента составляют мультимедиа, которые позволяют в цифровом контенте интегрировать образовательные и

развлекательные элементы, способствующие структурированию разнородной сложной информации. При этом могут быть использованы не только различные по типам модальности технологии обучения, учитывающие доминирующую у человека репрезентативную систему, но и устанавливающие эффективный баланс между информацией, мультимедийными продуктами, психологическими приёмами в освоении определённой предметной области знания.

Понятие мультимедиа трактуется В.А. Красильниковой как «сумма технологий, позволяющих компьютеру вводить, обрабатывать, хранить, передавать и отображать (выводить) такие типы данных, как текст, графика, анимация, оцифрованные неподвижные изображения, видео, звук, речь» [10, с. 25]. Средства мультимедиа у того же автора определяются как комплекс аппаратных и программных средств, позволяющих пользователю общаться с компьютером, используя самые разные для него среды: графику, гипертексты, звук, анимацию, видео.

Под термином «мультимедийные технологии» (МТ) в работах М. Кирмайера понимается «способ подготовки электронных документов, включающих визуальные, аудиоэффекты и мультипрограммирование различных ситуаций под единым управлением интерактивного программного обеспечения» [9, с. 12]. Ю.Н. Дрешер рассматривает мультимедийные обучающие технологии как «совокупность технических средств обучения (ТСО) и дидактических средств обучения – носителей информации (ДСО)» [5].

**Результаты и их обсуждение.** Сегодня в обучении широкое применение находит использование средств мультимедийных технологий. Под средствами мультимедийных технологий следует понимать комплекс аппаратных и программных средств, позволяющих создавать и воспроизводить информационный продукт (ресурс), объединяющий в себе статическую визуальную (текст, графику) и динамическую (речь, музыку, видеофрагменты, анимацию) информацию. Важной особен-

ностью такого ресурса является интерактивность.

Различные аспекты использования мультимедиа в обучении рассматривались в исследованиях ряда авторов, таких как Н.С. Анисимова, Т.А. Бабенко, И.В. Белицын, Н.В. Клемешова, О.Г. Смолянинова, М.В. Утенин, Н.Х. Фролова, Г.М. Шампанер, аль Вахиши Гамаль Салем, В.П. Джаджа, Ю.Н. Егорова, С.С. Кравцов, Ю.С. Браун, И.В. Манторова.

Опираясь на многочисленные исследования, мы определяем мультимедийные технологии как современные информационно-коммуникативные технологии, позволяющие с помощью специального программного обеспечения и современной технической аппаратуры интегрировать в компьютерной системе текстовую, звуковую, аудиовизуальную и графическую информацию.

Исследования показывают, что эффективность слухового восприятия информации составляет 15 %, зрительного – 25 %, а их одновременное включение в процесс обучения повышает эффективность восприятия до 65 %, что подтверждает возможность эффективного использования средств мультимедийных технологий в обучении [6].

В настоящее время для непрерывного совершенствования уровня владения иностранным языком в режиме онлайн используются лингвистические информационные ресурсы, в числе которых электронные библиотеки, электронные учебники, системы сетевого тестового контроля, дистанционного обучения. Все эти мультимедийные технологии способствуют интенсификации учебного процесса и становятся новыми формами и методами обучения и воспитания в XXI веке.

Целесообразно выделить наиболее значимые характеристики влияния мультимедийных технологий на процесс изучения иностранного языка с точки зрения когнитивного аспекта: стимулирование развития логического мышления, воображения, совершенствование механизмов индивидуально-личностного восприятия у студентов; синергетический эффект от сочетания визуализации преподаваемой ин-

формации и аудиального воздействия (синкретическое обучение); совершенствование коммуникативных навыков, органичное погружение в сферу делового иноязычного общения, что особенно актуально в силу пребывания студентов преимущественно в неязыковой среде; интенсивное формирование лингвистических способностей, автоматизация речевых и языковых действий [2, с. 160]; стимулирование студентов к реализации творческих способностей, эффективному развитию и освоению индивидуального познавательного и творческого потенциала благодаря разнообразию способов информационного обмена в контексте применения мультимедийных средств и технологий.

Многие исследователи и эксперты подчёркивают особое значение мультимедийных технологий как фактора, стимулирующего самостоятельную работу студентов при изучении иностранных языков. Это весьма важно в связи с отчётливо просматривающейся тенденцией сокращения количества аудиторных часов в рамках, реализуемых в современных вузах ФГОС ВО.

Принимая во внимание вышеперечисленные аргументы, можно заключить, что мультимедийные технологии в значительной степени способствуют интенсификации обучения, выведению интеллектуального процесса приобретения знаний в области иностранного языка на качественно более высокий уровень.

Важно подчеркнуть, что традиционно процесс обучения иностранному языку предполагает передачу теоретических сведений и выработку умений и навыков, необходимых для успешной коммуникации в рамках изучаемой дисциплины. Применение мультимедиа может позитивно сказаться сразу на нескольких аспектах учебного процесса. В условиях аудиторной формы обучения преподаватель не всегда имеет возможность уделить должное внимание каждому обучающемуся, что приводит к потере мотивации к обучению и понижению уровня знаний, умений и навыков.

Мультимедиа может применяться в контексте самых различных стилей обуче-

ния и восприниматься самыми различными людьми: некоторые предпочитают учиться посредством чтения, другие – посредством восприятия на слух, третьи – посредством просмотра видео и т.д. Использование мультимедийных средств на занятиях по иностранному языку позволяет реализовать личностно-ориентированный подход, способствует индивидуализации и дифференциации обучения, т.е. активизирует деятельность студентов, повышает заинтересованность в предмете и даёт возможность организовать самостоятельную работу каждого обучающегося с учётом его возрастных, психологических особенностей и уровня владения языком. «Работая с мультимедиа-средствами, ученики могут влиять на свой собственный процесс обучения, подстраивая его под свои индивидуальные способности и предпочтения. Они изучают именно тот материал, который их интересует, повторяют изучение столько раз, сколько им нужно, что способствует более правильному восприятию» [11].

Одним из главных преимуществ использования мультимедийных средств в обучении иностранному языку является то, что они позволяют организовать разнообразную учебную деятельность обучающихся, предоставляя различные способы расширения словарного запаса и знакомства с новыми образцами высказываний, улучшения запоминаемости изучаемых семантических конструкций языка и взаимосвязей между этими конструкциями, тренинга определенных умений и навыков.

Обращение на занятиях к аудио- и видеоматериалам (песням, обучающим фильмам с различной тематической направленностью, программам новостей, телепередачам, рекламным роликам и т.п.), также способствует разнообразию учебной деятельности студентов и позволяет искусственно создать языковую среду, погрузить обучающихся в реалии действительности другой страны и, таким образом, сформировать не только языковую, но и социокультурную компетенцию. Мультимедиа-технологии позволяют сделать обучающегося не только созерцателем готового учебного материала, но и участником

его создания, преобразования, оперативно-го использования.

Одной из важных составляющих мультимедийных средств, используемых в современном обучении, можно назвать различные Интернет-ресурсы. Необходимо отметить, что названные ресурсы реализуют важный в современной методике преподавания иностранного языка принцип аутентичности. Использование неадаптированных текстов из зарубежных газет и журналов, различных сайтов и других источников позволяет изучать язык в его современном функционировании. Большим образовательным потенциалом в усвоении иностранного языка обладают чаты, различные виды Интернет-телефонии (Skype), программы «мгновенных сообщений» (ICQ, QiP), «социальные дневники» (LiveJournal) и «социальные сети» (Facebook), а также видеоконференции и вэб-семинары. Данные средства коммуникации позволяют осуществлять «живое» общение с этнофорами в ситуации «здесь и сейчас». Это также способствует погружению студентов в естественную языковую среду без дополнительных материальных и временных затрат и обеспечивают формирование высокого уровня коммуникативной компетенции. Кроме того, использование мультимедийных технологий позволяет формировать и развивать умения и навыки чтения, непосредственно используя материалы сети разной степени сложности (учебные и аутентичные материалы); формировать и развивать умения и навыки аудирования на основе аутентичных звуковых текстов сети Интернет; совершенствовать умения монологического и диалогического высказывания на основе проблемного обсуждения представленных преподавателем или кем-то из учащихся материалов сети, а также совершенствовать умения диалогической речи посредством применения различных устных коммуникаторов; совершенствовать умения письменной речи, составляя ответы партнерам по переписке; пополнять словарный запас лексикой современного иностранного языка, отражающего определенный этап развития культуры народа, социального и политического устройства общества, исполь-

зуя аутентичные тексты из страны изучаемого языка; получать культуроведческие знания, включающие в себя речевой этикет, особенности речевого поведения различных народов в условиях общения, особенности культуры, традиций страны изучаемого языка. Наряду с этим мультимедиа в образовании обеспечивают возможность интенсификации обучения и повышения мотивации обучения иностранному языку за счёт применения современных способов обработки аудиовизуальной информации, таких, как манипулирование (наложение, перемещение) визуальной информацией как в пределах поля данного экрана, так и в пределах поля последующего экрана; контаминация (смешение) различной аудиовизуальной информации; реализация анимационных эффектов; деформирование визуальной информации (увеличение или уменьшение определенного линейного параметра, растягивание и сжатые изображения); дискретная подача аудиовизуальной информации; тонирование изображения; тренирование изображения; фиксирование выбранной части визуальной информации для ее последующего перемещения или рассмотрения «под лупой», многооконное представление аудиовизуальной информации на одном экране с возможностью активизировать любую часть экрана (например, в одном «окне» видеofilm, а в другом – текст); демонстрация протекающих процессов, событий в реальном времени.

В настоящее время можно выделить ряд существенных позитивных факторов, повышающих эффективность обучения иностранным языкам на основе использования мультимедийных технологий в образовании, а именно: усиление мотивации обучения, сокращение времени обучения, повышение скорости и прочности усвоения знаний. Эти эффекты достигаются погружением обучаемого в принципиально новую информационно-технологическую среду, обеспечивающую расширенное интерактивное взаимодействие, максимально приближенное к естественному.

Результативность использования мультимедиа технологий при обучении иностранному языку проявляется в ходе

проведении презентаций студентами и преподавателями на семинарских занятиях.

С позиций современной дидактики мультимедиа технологии как эффективное средство обучения могут иметь линейный и нелинейный характер. Мультимедиа может быть линейной, т.е. без обратной связи, когда презентация была заранее записана, и аудитория во время просмотра не имеет возможность задавать вопросы оратору. В то же время нелинейная мультимедиа может иметь обратную связь, когда слушатели могут взаимодействовать с лектором, уточнять или отстаивать точку зрения в ходе демонстрации презентации.

В процессе применения мультимедийных технологий студенты и преподаватели развивают навыки работы с компьютерным обеспечением; улучшают коммуникативные навыки в диалоговом режиме с компьютерной системой; изучают учебные программы; просматривают видеосюжеты политического, экономического, культурного содержания.

В процессе использования мультимедиа технологий обеспечивается проектирование специфической образовательной среды – мультимедийной образовательной среды. Мультимедиа образовательная среда – это культурнообразовательная среда, в которой главным носителем информации для индивида является электронный образовательный ресурс различной модальности (текст, изображение, звук, видео), а также различные медиа (пресса, телевидение, кино, радио и др.), используемые в педагогических целях.

**Заключение.** На наш взгляд, важным преимуществом мультимедиа технологий

над другими технологиями при обучении иностранным языкам в вузе является формирование: 1) среди личностных результатов – мотивации, познавательных потребностей, творческих способностей обучаемых (осуществляется с помощью демонстрационных, информационно-справочных систем, контролирующих программ, тренажёров, имитационных и моделирующих программно-методических средств); 2) среди метапредметных результатов – развитие универсальных способов деятельности, общеинтеллектуальных умений и навыков, включая навыки проектной и исследовательской деятельности, эффективного использования средств мультимедийных технологий (осуществляется с помощью автоматизированных обучающих систем, интегрирующих сред обучения); 3) среди предметных результатов – переход от репродуктивных способов усвоения учебного материала к формированию навыков самостоятельной познавательной деятельности (осуществляется с помощью информационно-справочных систем, интегрирующих сред обучения).

Таким образом, использование мультимедиа технологий при обучении иностранному языку позволяет обеспечить преемственность между реальной (традиционной) и виртуальной (мультимедийной) образовательной средой, что способствует не только совершенствованию языковых умений и навыков в иноязычной среде, но и формирует единое коммуникативно-рефлексивное диалогическое пространство, позволяющее усвоить систему языковых и речевых норм и выбирать коммуникативное поведение, адекватное аутентичной ситуации общения.

#### **Список литературы**

1. Бовтенко М.А. *Компьютерная лингводидактика*. – М.: Флинта: Наука, 2005. – 215 с.
2. Брыжнина Т.С. *Использование мультимедиа в обучении английскому языку в техническом вузе // Lingua mobilis*. – 2012. – № 2. – С. 159–166.
3. Гнатюк О.Л. *Основы теории коммуникации*. – М.: КНОРУС, 2010. – 256 с.
4. Долгаева Н.О., Резер Т.М. *Преимущества интеграции мультимедиа в образовательный процесс // Материалы международной научно-практической конференции «Новые информационные технологии в образовании» (Екатеринбург, 1–4 марта 2011 г.)*. – Екатеринбург: РГППУ, 2011. – С. 96–97.

5. Дрешер Ю.Н. Применение мультимедийных технологий в образовательном процессе [Электронный ресурс] // Республиканский медицинский библиотечно-информационный центр. – Казань, Россия. <http://www.gpntb.ru/win/inter-events/crimea2007/cd/153.pdf>.
6. Дьюи Дж. Демократия и образование: пер. с англ. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 140 с.
7. Егорова Ю. Н. Мультимедиа как средство повышения эффективности обучения в общеобразовательной школе: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 1997.
8. Кирмайер М. Мультимедиа / пер. с нем. – СПб.: ВHV – СПб., 1994. – 192 с.
9. Красильникова В.А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учебное пособие. – М.: ООО «Дом педагогики», 2006. – 231 с.
10. Насибуллин Э.Н. Об эффективности информационных технологий обучения. URL: <http://www.tiei.ru/ppage/pages/57/HTML/nasibullin/htm> (дата обращения: 20.04.2022)
11. Новые технологии в преподавании иностранных языков: Материалы международного семинара. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. – С. 32–42.
12. Полат Е.С, Бухаркина М.Ю, Моисеева М.В, Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации пед. кадров. – М.: Академия, 2000. – 272 с.
13. Щербина И.В. Мультимедийные технологии в преподавании иностранных языков // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы IV Международной конференции, посвященной 89-летию образования Белорусского государственного университета (Минск, 29 октября 2010 г.). – Минск: БГУ, 2010. – С. 164–166.
14. Donovan Rob. Henley Nadine Principles and Practice of Social Marketing, an International Perspective. – Cambridge: Cambridge University Press, 2010. – P. 504.

**Ирхина И.В.**

### **УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ЗДОРОВЬЕОРИЕНТИРОВАННОЙ ДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ УЧИТЕЛЯ: РЕФЛЕКСИВНЫЙ ПОДХОД**

**Аннотация.** Современная школа направлена на сохранение, укрепление и формирование здоровья ученика в образовательном процессе. Решение этой задачи невозможно формирования здоровьесориентированной дидактической системы педагога. Ее формирование нуждается в целенаправленном управлении, построенном на принципах рефлексивного подхода. В статье рассматриваются наиболее эффективные принципы этого подхода в процессе формирования здоровьесориентированной дидактической системы педагога.

**Ключевые слова:** здоровьесориентированная дидактическая система, здоровье ученика, рефлексивный подход, модель здоровьесориентированной дидактической системы педагога.

**Abstract.** The modern school is aimed at preserving, strengthening and shaping the health of the student in the educational process. The solution of this problem is impossible for the formation of a health-oriented didactic system of a teacher. Its formation needs purposeful management based on the principles of a reflexive approach. The article discusses the most effective principles of this approach in the process of forming a health-oriented didactic system of a teacher.

**Keywords:** health-oriented didactic system, student's health, reflexive approach, model of the health-oriented didactic system of the teacher.

**Введение.** Зрелая здоровьесориентированная дидактическая система (ЗДС) учителя является фактором и условием сохранения и развития здоровья учащихся в об-

разовательном процессе. ЗДС учителя рассматривается нами как динамичная совокупность *ценностно-целевого* (мировоззрение, «философия» учителя, ценности



здоровья, ЗОЖ и др.), *когнитивно-операционального* (знания в области общей дидактики, психологии, физиологии, гигиены, совокупность приёмов, методов и технологий обучения и др.), *рефлексивно-оценочного* (отражает готовность учителя к творческому использованию знаний и умений в практической деятельности) компонентов, направленных на сохранение, укрепление и формирование здоровья ученика в образовательном процессе.

Развитие ЗДС учителя осуществляется в условиях реальной педагогической практики и представляет сложный, противоречивый, скачкообразный процесс, с присущими ему тупиковыми ситуациями и поэтому нуждается в целенаправленном управлении, построенном на принципах рефлексивного подхода. Такое управление позволяет активизировать внутренний потенциал учителя и его дидактической системы для построения здоровьесориентированного образовательного пространства на уроке.

Такая задача решается путем создания в образовательной организации особой рефлексивной среды, развивающей ЗДС посредством полисубъектного диалогового взаимодействия педагогов на различных уровнях. Это дает возможность «запустить» механизм перевода развития ЗДС учителя в режим саморазвития.

**Материалы и методы.** Методами рефлексивного управления выступают: рефлексивный анализ, создание ситуации критической самооценки и ситуации установки, делегирование инициативы, ролевой тренинг, мозговой штурм и т.д. [1, 42-48]. Рассмотрим процесс управления развитием ЗДС учителя на основе рефлексивного подхода.

**Результаты и их обсуждение.** На первом этапе происходит рефлексивная остановка дидактической деятельности педагога и осуществляется вскрытие проблем и затруднений, связанных с обеспечением здоровья учащихся в процессе обучения. В условиях «старой» дидактической системы учитель не видит возможности решить выявленные проблемы (интенсификация учебного труда, стрессовая педагогическая тактика и др.). Ощущается

острая нехватка специальных знаний и умений, опыта здоровьесориентированной деятельности. В этой связи следует создать ситуацию критической самооценки, позволяющей педагогу увидеть себя как бы «со стороны», осознать как резервы, так и своё проблемное поле.

Задача второго этапа – анализ хода и результатов прежней системы работы учителя. С этой целью фиксируются данные, полученные на основе соотнесения результатов самооценки своей деятельности с оценкой руководителей школы, руководителей предметных методических объединений, коллег, учащихся и родителей. Фиксация полученных данных позволяет учителю по-новому взглянуть на свой прежний опыт, увидеть глазами всех участников педагогического процесса свои сильные и слабые стороны. В качестве объектов рефлексивной диагностики выступают профессиональные ценности участников образовательного процесса, их профессиональный образ мира, профессиональная позиция, творческая уникальность, способы деятельности. Рефлексивная диагностика в педагогическом коллективе направлена на создание рефлексивной среды, способствующей наиболее полному осмыслению учителем профессиональной реальности, дидактических затруднений и проблем, созданию благоприятных условий для конструктивного развития собственной ЗДС.

Третий этап предполагает «отстранение», т.е. изучение себя действующего в отстранённой позиции. Выявляются причины недостатков и дидактических затруднений учителя, осуществляется анализ причин возникших затруднений. Использование элементов ролевого тренинга позволяет учителю оценить свою ЗДС с позиции ученика, а также с позиции завуча школы или руководителя МО. На данном этапе деятельность руководителя группы направлена на создание ситуации установки, при которой достигается интериоризация педагогами информации и формируется состояние внутренней готовности к деятельности по развитию ЗДС.

В ходе четвёртого этапа строится модель будущей ЗДС учителя. Осуществля-

ется реконструкция образа дидактической системы педагога на основе анализа и выбора им возможных способов решения проблем и выявленных затруднений.

На пятом этапе происходит возврат к начальной ситуации. Деятельность учителя осуществляется в изменённом виде и ЗДС переходит на новый качественный уровень.

Цель заключительного этапа рефлексивного анализа видится в создании организационно-деятельностной ситуации, направленной на «выращивание» нового опыта и перевода ЗДС учителя в новое состояние. Таким же образом осуществляется рефлексивный анализ деятельности завуча школы, руководителя методического объединения.

Следующий этап развития ЗДС характеризуется оказанием помощи учителям в осмыслении своей деятельности, самоанализе и самооценке не только способов обучения, но и результатов учебной работы с учащимися, в обобщении и оформлении результатов.

При описании опыта работы в рамках дидактической системы учителю необходимо обратить внимание на следующие положения: актуальность ЗДС; главные противоречия и учебно-методические про-

блемы, на разрешение которых направлен творческий поиск; цель и задачи ЗДС; теоретическое обоснование предлагаемых способов решения проблем; ведущая педагогическая идея; новизна; краткое изложение сути ЗДС; результативность системы работы; условия и границы применения ЗДС.

**Заключение.** Важно, чтобы учителя не только описывали и представляли свою систему работы в форме доклада, но и апробировали её на открытых учебных занятиях, в выступлениях на заседаниях кафедры и методического совета образовательной организации, творческих отчётах педагогов. На заключительном этапе подводятся итоги работы, оценивается эффективность процесса развития ЗДС учителя. Одна из задач деятельности руководителя школы состоит в определении исходного состояния ЗДС педагога. Для этого используется программа наблюдения за деятельностью учителя на учебном занятии по организации здоровьесориентированного образовательного процесса, проводится исследование утомительности урока, осуществляется самодиагностика дидактических затруднений учителей и выявление положительного опыта по развитию ЗДС.

#### **Список литературы**

1. Давыденко, Т.М. *Рефлексивное управление образовательным процессом в школе* / Т.М. Давыденко // *Педагогическое образование и наука*. – 2004. – № 5. – С. 42–48.
2. Irkhina, I.V. *Technology of Didactic System Development Management of the Teacher under Professional Activity Conditions* / I.V. Irkhina, V.N. Irkhin, T.M. Davydenko, N.L. Shehovskaya, E.N. Krolevetskaya // *The Social Sciences* 11 (10): 2479–2482, 2016.

**ОБ АВТОРАХ**

- Абаскалова  
Надежда  
Павловна** профессор кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, г. Новосибирск
- Агзамов  
Рифкат  
Раисович** доцент кафедры педагогики, психологии и здоровьесбережения государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, кандидат педагогических наук, г. Уфа
- Афанасьева  
Надежда  
Михайловна** аспирант кафедры психолого-педагогического образования Стерлитамакского филиала Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак
- Ахвандерова  
Алина  
Давыдовна** заведующий кафедрой русского и чувашского языков, Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», кандидат филологических наук доцент, г. Чебоксары
- Бикбулатова  
Юлия  
Сергеевна** психолог-консультант Центра психологической реабилитации и коррекции, г. Уфа
- Биккузина  
Айсылу  
Хадисовна** доцент кафедры управления и профессионального образования государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, кандидат исторических наук, г. Уфа
- Гайсин  
Эдуард  
Дамилисович** проректор по инновационной работе Башкирского межотраслевого института охраны труда, экологии и безопасности на производстве, г. Уфа
- Гильманов  
Айрат  
Хабирович** врач-психиатр, психотерапевт Психотерапевтического отделения № 4 (детское отделение) Республиканского клинического психотерапевтического центра, г. Уфа
- Ильясова  
Эльвира  
Наилевна** доцент кафедры психологии Стерлитамакский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский государственный университет», кандидат педагогических наук, доцент, г. Стерлитамак
- Ирхина  
Ирина  
Витальевна** профессор федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», доктор педагогических наук, профессор, г. Белгород
- Каримова  
Гузель  
Абдрахмановна** доцент кафедры гуманитарного образования государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, кандидат филологических наук, г. Уфа

<b>Маджуга Анатолий Геннадьевич</b>	заведующий кафедрой педагогики, психологии и здоровьесбережения государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, г. Уфа
<b>Микрякова Ольга Сильвестровна</b>	учитель родного (марийского) языка и литературы муниципального бюджетного образовательного учреждения «Кузнецовская средняя общеобразовательная школа» Горномарийского района, с. Кузнецово, Республики Марий Эл
<b>Мухаметова Ильгиза Исануловна</b>	старший преподаватель частного образовательного учреждения высшего образования «Восточная экономико-юридическая гуманитарная академия», г. Уфа
<b>Нурдаuletova Гузель Баязитовна</b>	старший методист кафедры гуманитарного образования государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, г. Уфа
<b>Полупанова Анна Владимировна</b>	доцент кафедры дошкольного и начального образования государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, кандидат филологических наук, г. Уфа
<b>Полупанова Анна Владимировна</b>	доцент кафедры дошкольного и начального образования государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, кандидат филологических наук, г. Уфа
<b>Прядильникова Ольга Владимировна</b>	доцент кафедры гуманитарного образования государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, кандидат филологических наук, г. Уфа
<b>Рахматуллина Шаура Мажитовна</b>	доцент кафедры дошкольного и начального образования государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, кандидат философских наук, г. Уфа
<b>Сантимерова Алина Фаязовна</b>	магистрант кафедры физики и нанотехнологий федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», г. Уфа
<b>Тазетдинова Раиса Ринатовна</b>	доцент кафедры гуманитарного образования государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, кандидат филологических наук, г. Уфа
<b>Тихонова Татьяна Рудольфовна</b>	студент факультета чувашской и русской филологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары

**Фатыхов  
Миннехан  
Абузарович**

профессор кафедры физики и нанотехнологий федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», кафедры естественно-научного образования государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, доктор физико-математических наук, профессор, г. Уфа

**Чуктурова  
Наталья  
Ивановна**

доцент кафедры педагогики, психологии и здоровьесбережения государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, кандидат педагогических наук, г. Уфа

Всероссийский междисциплинарный научно-практический журнал, научно-педагогическое издание, является рецензируемым научным журналом и доступен на сайте: <https://obrazovanie.irorb.ru>

### **Требования к оформлению материалов, предоставляемых для публикации в журнале**

1. Рукописи представляются автором на русском языке, в формате doc, docx.
2. Допустимый объем рукописи – от 5000 до 9000 слов. При этом объем статьи в листах А4: от 4 до 15.
3. Структура рукописи. Модель структуры научных статей – введение, материалы и методы, результаты, обсуждение, заключение. Каждая часть должна быть выделена в основном тексте отдельно.
  - 3.1. Введение должно определять суть проблемы, указывать цель исследования, представлять его гипотезу и научный подход, обосновывать важность исследования.
  - 3.2. Материалы и методы. Данная часть должна содержать информацию об используемых методах и их влияние на результаты. Если ключевым моментом в работе является методология эксперимента, необходимо описать ее процессы в деталях.
  - 3.3. Результаты. Эта часть должна отражать результаты исследования в четкой логической последовательности, без интерпретаций результатов с использованием таблиц, рисунков и графиков.
  - 3.4. Обсуждение. Данная часть должна содержать интерпретацию результатов исследования.
  - 3.5. Заключение. Здесь должны быть обобщены результаты и его значение, содержать последствия и практическое применение исследования, возможные рекомендации.
4. Аннотация. Представляется на русском и английском языке. Объем ограничен 150-200 словами. Аннотация не должна содержать ссылки и аббревиатуры. В аннотации обязательно указываются: предмет, тема или цель исследования; метод или методология проведения научной работы; результаты исследования; область применения результатов; выводы.
5. Ключевые слова представляются на русском и английском языке (4-7 слов). Термины-словосочетания считаются одним ключевым словом.
6. Ссылки (список литературы). В конце статьи приводится список литературы. В списке литературы допускается использовать только те источники, на которые имеются ссылки, указанные в тексте статьи в виде цитат, или указания авторов научных работ исключительно по тематике научной статьи, предлагаемой к публикации. Редакция оставляет за собой право вносить правки в список литературы в случае нарушения данного требования. Библиографические записи должны быть расположены в алфавитном порядке. При упоминании или цитировании в тексте приводится номер библиографической записи и страница источника в квадратных скобках, например: [10; 13], [18, 52-58]. При этом автор отвечает за достоверность сведений, точность цитирования и ссылок на официальные документы и другие источники. Список литературы и ссылки оформлять согласно ГОСТ Р. 7.05-2008. Самоцитирование должно составлять не более 30 %.
7. Оформление текста статьи (в том числе таблиц и рисунков) должно соответствовать ГОСТ 2.105-95 Общие требования к текстовым документам. Текст необходимо набирать в формате страницы А4, с межстрочным расстоянием «полуторный». Поля текста – по 2 см. Страницы должны быть пронумерованы. При наборе текста необходимо использовать шрифт «Times New Roman». Размер шрифта – 12. абзацный отступ – 0,5 см. Набор таблиц: тип шрифта «Times New Roman», размер шрифта 12 пт. Использовать стиль «Normal» или шаблон «Обычный». Для выделения отдельных пунктов в тексте или графическом материале необходимо использовать только арабскую нумерацию.