



**МИНОБРНАУКИ  
РОССИИ**



**Гжельский  
государственный  
университет**

**Материалы  
международного научного форума  
«Образование. Наука. Культура»  
(22 декабря 2021 г.)**

*Сборник научных статей*

**Часть 2**

**Международная научно-практическая конференция  
«Педагогика и психология как интегративные  
отрасли научного знания»**

**Гжель  
2022**

УДК 37  
М 34

М 34            **Материалы международного научного форума «Образование. Наука. Культура» (22 декабря 2021 г.).** В 5 ч. Ч. 2. Международная научно-практическая конференция «Педагогика и психология как интегративные отрасли научного знания» [Электронный ресурс]: сборник научных статей / Отв. ред. Н. В. Осипова. – Гжель: ГГУ, 2022. – 312 с. // ГГУ: [сайт]. – Режим доступа: <http://www.art-gzhel.ru/>

В настоящее научное издание вошли материалы докладов международной научно-практической конференции «Педагогика и психология как интегративные отрасли научного знания», состоявшейся в рамках международного научного форума «Образование. Наука. Культура» в Гжельском государственном университете 22 декабря 2021 г.

## Содержание

<b>Алексеева О. Ю. МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СКАЗКОТЕРАПИИ.....</b>	<b>8</b>
<b>Алексеева А. А. АНАЛИЗ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА В. В. БАБАЙЦЕВОЙ В ЧАСТИ ИЗУЧЕНИЯ СТАРОСЛАВЯНСКОЙ ЛЕКСИКИ..</b>	<b>11</b>
<b>Алдакимова О. В., Волобуева Н. А. ИНТЕГРАТИВНЫЙ ХАРАКТЕР ЭКСПОРТНЫХ СТРАТЕГИЙ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ.....</b>	<b>15</b>
<b>Андрущенко Н. Ю., Зайцева А. Ю. ИЗУЧЕНИЕ ОТНОШЕНИЯ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ К ПОНЯТИЮ «ОТЦОВСТВО».....</b>	<b>18</b>
<b>Антипов М. Д., Лапшенкова П. А. ПСИХОЛОГИЯ БОЛЬШИХ СОЦИАЛЬНЫХ ГРУПП.....</b>	<b>20</b>
<b>Аристова И. Л. ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ И ТОЛЕРАНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ.....</b>	<b>23</b>
<b>Асташова А. Н. СОВРЕМЕННЫЙ ПЕДАГОГ ДЛЯ ОДАРЕННОГО УЧАЩЕГОСЯ.....</b>	<b>26</b>
<b>Афонькова Ю. В. ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБЩЕСТВЕННОЙ ПРОЦЕДУРЫ АККРЕДИТАЦИИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ.....</b>	<b>29</b>
<b>Банных Н. С. ИССЛЕДОВАНИЕ ДУХОВНОСТИ РАБОТНИКОВ КОРПОРАЦИИ.....</b>	<b>31</b>
<b>Блекус Е. А. ВОСПИТАНИЕ КАК ОСНОВА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМЫ.....</b>	<b>35</b>
<b>Блохин В. Н. ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ.....</b>	<b>38</b>
<b>Болбас Г. В. ПРИРОДОСООБРАЗНОЕ ВОСПИТАНИЕ: СПЕЦИФИКА СМЫСЛОВОЙ И СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ.....</b>	<b>41</b>
<b>Боровой А. В. ВОСПИТАНИЕ НОРМ ОБЩЕСТВЕННОЙ МОРАЛИ И ПРАВДЫ СТУДЕНТОВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ.....</b>	<b>43</b>
<b>Брегид А. Н. ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И РЕАКЦИИ СУПРУГОВ НА КОНФЛИКТ.....</b>	<b>46</b>
<b>Варицкий Ю. А. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ.....</b>	<b>49</b>
<b>Гзовская С. И., Яськевич В. П. ВОСПИТАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ И ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ ЧЕРЕЗ ИЗУЧЕНИЕ НАРОДНОГО ИСКУССТВА ВЫТИНАНКИ.....</b>	<b>52</b>
<b>Гапанович-Кайдалова Е. В. ИССЛЕДОВАНИЕ ОБЩИТЕЛЬНОСТИ СЛУШАТЕЛЕЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....</b>	<b>56</b>
<b>Григораш О. В. РОЛЬ ИСКУССТВА В СОВРЕМЕННОМ ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ.....</b>	<b>58</b>
<b>Данильчик О. В., Данильчик С. С. ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ ЛЮДЕЙ И ЕГО РАЗВИТИЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ.....</b>	<b>60</b>
<b>Дементьева Ю. В., Бахметьева В. В. ПРОБЛЕМА ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕВАЕМОСТИ, ЕЕ ПРИЧИНЫ И ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ.....</b>	<b>63</b>
<b>Дементьева Ю. В., Винтилова И. С. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНИК РИСОВАНИЯ В РАЗВИТИИ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....</b>	<b>65</b>
<b>Дементьева Ю. В., Соловьева Н. С. РАЗВИТИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗПР НА БАЗЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА.....</b>	<b>68</b>
<b>Джаикова М. К., Ярочкина Е. В. СИСТЕМНАЯ И ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННАЯ РАБОТА ШКОЛЫ ПО УСТРАНЕНИЮ ПРОБЕЛОВ В ЗНАНИЯХ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....</b>	<b>71</b>

<b>Дроздова А. И., Шевцова Ю. А. ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ.....</b>	<b>74</b>
<b>Дроздова А. И., Шевцова Ю. А. ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ.....</b>	<b>77</b>
<b>Егорова Е. А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ.....</b>	<b>80</b>
<b>Жанабаев А. Т., Чернявская О. М. ПРИНЦИПЫ И ОСНОВЫ ФЕНОМЕНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ.....</b>	<b>83</b>
<b>Журавлева А. Е., Куцанова А. А. СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОЩУЩЕНИЯ ОДИНОЧЕСТВА ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК.....</b>	<b>86</b>
<b>Зиновьева Т. Г. РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА.....</b>	<b>89</b>
<b>Илькевич Т. Г., Тейге С. В. ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКИХ КАДРОВ.....</b>	<b>92</b>
<b>Кадырова А. С. ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ</b>	<b>95</b>
<b>Капина А. А., Сорокопуд Ю. В. ДОСТОИНСТВА И НЕДОСТАТКИ ПРИМЕНЕНИЯ МОБИЛЬНЫХ И ВУОД ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.....</b>	<b>97</b>
<b>Карпова О. М. АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ПРЕБЫВАНИЯ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ.....</b>	<b>100</b>
<b>Кашеева В. А. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ВЫЯВЛЕНИЯ И ПРОФИЛАКТИКИ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ В ШКОЛЕ.....</b>	<b>103</b>
<b>Киселева Е. В. УЧЕТ ВОЗРАСТНЫХ И ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ.....</b>	<b>105</b>
<b>Кишко А. А. ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ СИСТЕМНО-КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ.....</b>	<b>108</b>
<b>Ковалев И. В. ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ ПОДРОСТКОВ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ.....</b>	<b>111</b>
<b>Коваленко Е. В. ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ЖИЗНЕННЫХ СОБЫТИЙ ЖЕНЩИНАМИ С РАЗНЫМ ТИПОМ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ.....</b>	<b>114</b>
<b>Ковтун О. А. ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ПОСТУПЛЕНИЮ В ВУЗ ПОСРЕДСТВОМ ТРАНСФОРМАЦИОННЫХ ИГР.....</b>	<b>117</b>
<b>Колесниченко Е. А. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ В ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА.....</b>	<b>120</b>
<b>Колошвай О. В. ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЗАСТЕНЧИВОСТИ В ПОВЕДЕНИИ ДЕТЕЙ.....</b>	<b>123</b>
<b>Кононенко В. С. ДИАГНОСТИКА СУИЦИДАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ И РИСКОВОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ.....</b>	<b>126</b>
<b>Коношенко К. В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ ИГР НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....</b>	<b>130</b>
<b>Концевая А. И., Солохина О. В. ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ.....</b>	<b>133</b>
<b>Короткевич О. А., Лапицкая А. М. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ДВИГАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ, НАХОДЯЩИХСЯ НА МЕДИЦИНСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ.....</b>	<b>135</b>

<b>Короткевич С. В., Леменкова А. С. К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИННОВАЦИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ.....</b>	139
<b>Короткевич О. А., Парфененко Ю. О. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ.....</b>	142
<b>Короткевич О. А., Парфенцова М. М. ОТНОШЕНИЕ К БОЛЕЗНИ ПАЦИЕНТОВ, СТРАДАЮЩИХ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТОЙ СИСТЕМЫ, КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....</b>	146
<b>Коротков В. А. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....</b>	150
<b>Крылов В. А. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ СФОРМИРОВАННОСТИ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ.....</b>	153
<b>Кудина Е. С. ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА В ПРЕПОДАВАНИИ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН «ПЕДАГОГИКА» И «ПСИХОЛОГИЯ».....</b>	157
<b>Курбатов К. О., Роженко М. Д. ПОНЯТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ БАРЬЕРОВ В СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ.....</b>	159
<b>Кутузова А. Р. ВЛИЯНИЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ФОРМИРОВАНИЕ НАГЛЯДНО-ДЕЙСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....</b>	161
<b>Лашкова Э. И. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ И РЕШЕНИЯ ЖИЗНЕННЫХ ПРОБЛЕМ ПОДРОСТКАМИ.....</b>	164
<b>Леонтьева Т. Г. ПРОБЛЕМА СПОСОБНОСТЕЙ И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ.....</b>	167
<b>Линник И. А. ПОЛОЖИТЕЛЬНОЕ ВЛИЯНИЕ ПРАВОПОЛУШАРНОГО РИСОВАНИЯ НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ.....</b>	170
<b>Липская О. Г. А. БОГДАНОВИЧ О НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ.....</b>	172
<b>Лукавецкая-Радченко А. В. РОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ШРИФТ».....</b>	175
<b>Лобова О. А. РОЛЬ НАСТАВНИЧЕСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ КОЛЛЕДЖА.....</b>	177
<b>Мала Т. В. ДЕТЕРМИНАНТА ЭФФЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИИ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ КНИГИ В ВУЗАХ.....</b>	182
<b>Маркевич О. В., Панкратова А. С. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ И САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ ЖЕНЩИН СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА</b>	186
<b>Маркевич В. С. РАЗРАБОТКА И ОПТИМИЗАЦИЯ WEB-ПРИЛОЖЕНИЯ REMOTE TESTING FOR SCHOOLS.....</b>	189
<b>Мельникова Т. Ю., Найдич Т. Г. МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....</b>	192
<b>Мисаревич Н. В. ИСТОРИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.....</b>	195
<b>Мустафина Б. С. ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ВНЕДРЕНИЯ MINOR В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС (НА ПРИМЕРЕ КОСТАНАЙСКОГО РЕГИОНАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ А. БАЙТУРСЫНОВА).....</b>	197
<b>Нарбут Е. М. СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ОНЛАЙН ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРАКТИКУМА: ТРУДНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ.....</b>	200

<b>Новак Н. Г. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ И СМЫСЛОВ ЛИЧНОСТИ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА.....</b>	<b>202</b>
<b>Очилов А., Ганиева Ш. ЭФФЕКТИВНОСТЬ УЧЕБНЫХ МЕТОДОВ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ТРУДОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....</b>	<b>204</b>
<b>Павлова С. А. РОЛЬ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С МОЛОДОЙ СЕМЬЕЙ.....</b>	<b>206</b>
<b>Павлова С. А. ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....</b>	<b>209</b>
<b>Павлова Е. А. КОЛИЧЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ СТИЛЕЙ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ.....</b>	<b>213</b>
<b>Пигарева Е. Н. «ГИБКИЕ НАВЫКИ»: ИСТОРИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ПОНЯТИЯ, СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ.....</b>	<b>216</b>
<b>Позднякова И. Р., Краюшкина С. А. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ.....</b>	<b>219</b>
<b>Позднякова И. Р., Яныкина Т. А. ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ У ДОШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ИДЕЙ М. МОНТЕССОРИ.....</b>	<b>222</b>
<b>Проневич А. В. АКТИВИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....</b>	<b>225</b>
<b>Пылишева И. А. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ С РЕБЕНКОМ С ОПФР.....</b>	<b>228</b>
<b>Разуменко Н. Б. ФОРМЫ И МЕТОДЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ В ГИМНАЗИИ-КОЛЛЕДЖЕ ИСКУССТВ.....</b>	<b>230</b>
<b>Ревунова Л. Н. РОЛЬ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ И МУНИЦИПАЛЬНЫХ СЛУЖАЩИХ.....</b>	<b>233</b>
<b>Руденко О. А. РОЛЕВАЯ ИГРА КАК ИННОВАЦИОННЫЙ МЕТОД В ОБУЧЕНИИ ДИАЛОГУ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....</b>	<b>238</b>
<b>Рыжова О. В. ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....</b>	<b>243</b>
<b>Салитова Ф. Ш. ДОМИНИРУЮЩИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО ОТЕЧЕСТВЕННОГО ВЫСШЕГО ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....</b>	<b>246</b>
<b>Сапрыкин Д. С. УРОВЕНЬ МОТИВАЦИИ ДЕТЕЙ ВО ВРЕМЯ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ.....</b>	<b>248</b>
<b>Сорокопуд Ю. В., Позднякова И. Р., Баркару В. И. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ПРОЯВЛЕНИЯМИ ГИПЕРАКТИВНОСТИ.....</b>	<b>252</b>
<b>Стаин Ю. Л. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ КАК ИНТЕГРАТИВНЫЕ ОТРАСЛИ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ.....</b>	<b>255</b>
<b>Суходолова Е. М., Кузьменкова В. Г. ОБЗОР ОСНОВНЫХ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ КОРПОРАТИВНОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ «УНИВЕРСИТЕТ».....</b>	<b>257</b>
<b>Сушкова С. А. ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ СО СТУДЕНТАМИ КОЛЛЕДЖА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....</b>	<b>260</b>
<b>Татарчук А. И. ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗРЕШЕНИЮ КОНФЛИКТОВ СРЕДИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....</b>	<b>264</b>

<b>Тимофеева М. Ю.</b> МЕТОДЫ И СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ НАПРАВЛЕННОСТЕЙ.....	267
<b>Толкач И. Ф.</b> ОСОБЕННОСТИ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА.....	270
<b>Ульянова О. В.</b> ИСКУССТВО И ТВОРЧЕСТВО В ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА КАК ФАКТОР, СПОСОБСТВУЮЩИЙ ГАРМОНИЧНОМУ РАЗВИТИЮ И ДУШЕВНОМУ БЛАГОПОЛУЧИЮ.....	272
<b>Умарова Д.</b> ВЛИЯНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА СТАНОВЛЕНИЕ САМООЦЕНКИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.....	274
<b>Ушакова В. М.</b> ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ.....	277
<b>Чернецкая М. А.</b> МЕТОДЫ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	280
<b>Чеча Л. Э.</b> МОБИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК НОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	282
<b>Шабашева И. В., Сперанская Н. С.</b> ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОЯВЛЕНИЯ ВИРТУАЛЬНОЙ АДДИКЦИИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	285
<b>Шабашева И. В., Шалай М. А.</b> ПРОБЛЕМА ВРЕДНЫХ ПРИВЫЧЕК СРЕДИ УЧАЩИХСЯ ШКОЛЫ.....	288
<b>Шатюк Т. Г.</b> ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ДРУЖБЕ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК.....	291
<b>Шершнева Т. В.</b> ВЛИЯНИЕ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ НА ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ.....	295
<b>Шилович Е. А., Киселева А. В., Рабешко М. В.</b> МЕТОД ПРОЕКТОВ В ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	298
<b>Шуляк А. С.</b> ТОЛЕРАНТНОЕ ОТНОШЕНИЕ К ВОСПИТАННИКАМ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ.....	300
<b>Явгаева Ю. М.</b> РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	302
<b>Янчукович О. В.</b> РАЗВИТИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ТЕНДЕНЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ: ДИАЛОГИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ.....	305
<b>Ярошевич А. С.</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ БЕЗОПАСНОЙ СРЕДЫ.....	307
<b>Ястребова Н. В., Казакова Е. В.</b> ТЕХНОЛОГИЯ СТОРИТЕЛЛИНГА КАК ФАКТОР ДИАГНОСТИКИ СФОРМИРОВАННОСТИ ЕДИНОЙ ГЕОГРАФИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА (НА ПРИМЕРЕ КУРСА «ГЕОГРАФИЯ. МАТЕРИКИ И ОКЕАНЫ»).....	310

**О. Ю. Алексеева**

*Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор*

## **МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СКАЗКОТЕРАПИИ**

Сказкотерапия – это наиболее старинный в человеческой цивилизации способ практической психологии, но один из наиболее молодых в современной научной практике. Первоначальные научные концепции, посвященные вопросу сказок, принадлежат к XVIII веку. Сказку, равно как отображение глубокой психики человека, изучали такие специалисты по психологии как Э. Фромм, К. Г. Юнг и др. Такое же направление разрабатывалось российскими педагогами и психологами Л. С. Выготским, Д. Б. Элькониным, М. Осориной, А. С. Гнездиловым и др.

Свое окончательное формирование в виде психолого-педагогической технологии «Комплексная сказкотерапия» получила в работе Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой.

Сказкотерапия – это динамично развивающееся направление в психотерапии. В разных информационных источниках формулировка «сказкотерапия» применяется в различных контекстах, т.к. сказкотерапию применяют и в воспитании, и в образовании, и в формировании, и в тренинговом воздействии, и как механизм психотерапии.

В психотерапии деятельность с помощью сказок ориентирована на прямую на излечение и поддержку ребенка. Специалист формирует условия, в которых ребенок, функционируя со сказкой, обретает решения собственных жизненных проблем и трудностей. В настоящее время широко известна в использовании типология сказок, предложенная Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой, которая включает в себя художественные, психокоррекционные, психотерапевтические, медитативные и дидактические аспекты. В понимании Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой сказкотерапия – это не просто направление психотерапии, а синтез многих достижений психологии, психотерапии, педагогики и философии разных культур, комплексной сказкотерапии, с духовным подходом к сказкам, с пониманием сказкотерапии как природосообразной, органичной человеческому восприятию воспитательной системы, проверенной многими поколениями наших предков.

В сказке ребенок выражает собственные архетипы и общественные установки, они наглядно показываются и имеют все шансы выразить главное воздействие на сюжет, с другой стороны, сказка затрагивает ранние детские волнения и в сюжете допускается отследить возникновение личности ребенка, «клиент» заполняет сказку собственным важным содержанием. В содержании сказки допускается проанализировать, чем сейчас живет ребенок, какие у него основополагающие переживания. Только проделав данный анализ, психолог принимает решение, какому слою уделять внимание, в зависимости от того, что сейчас будет наиболее полезно ребенку.

Психолог может предлагать ребенку различные способы работы со сказкой. Сказкотерапия основана на трех принципах – осмысленность, множественность и взаимодействие с реальностью.

Рассмотрим некоторые методы работы со сказкой, используемые педагогом-психологом.

1. Сказочные задачи. Сказочные задачи предоставляют вероятность проанализировать феномен со множества сторон, предназначаются с целью нахождения многих решений внутренних проблем и разрешений разных жизненных ситуаций. Сказочные задачи допускается придумать лично, либо порекомендовать уже готовые.

2. Рассказывание сказки. Решаются проблемы: обнаружение актуальной проблематики ребенка; формирование речи, памяти, интереса, фантазии, воображения, мастерства слушать другого. Способ базируется на том, что либо рассказчик сознательно ставит акценты с целью формирования сознания, либо он бессознательно понижает акценты в сказочных ситуациях, что может помочь осознать фактора собственных затруднений, понять проблему.



Рассказывать сказку можно различными способами:

- сказку рассказывает педагог от 3-го или 1-го лица группе детей или одному ребенку;
- изложение известной сказки группой детей по кругу;
- изложение известной сказки и придумывание к ней продолжения;
- изложение сказки от 1-го лица детьми;
- изложение сказки от имени различных персонажей.

3. Анализ сказки. Применение этого способа обучает размышлять, ориентироваться в скрытых механизмах происходящего, отвлечься от поверхностных смыслов, предоставляет вероятность высказаться и быть услышанным. Способ состоит в том, что после прочтения сказки предлагается обговорить ее содержание согласно заданным вопросам: Что и почему происходит? О чем эта сказка? Чему она учит? Что было бы, если...? Что могло бы произойти, если бы герой выбрал другой путь? и т.д.

4. «Рисование сказки». Желательно после этого сказку нарисовать, слепить или представить в виде аппликации. Рисуя или работая с цветным картоном, пластилином, ребенок воплощает все, что его волнует, чувства и мысли. Тем самым освобождаясь от тревоги или другого чувства, которое беспокоило.

Качество изображения не имеет значения. При сильных чувствах возможно появление в рисунках ребенка всяческих чудищ, огня или темных красок. Новый рисунок на тему той же сказки может быть уже спокойнее, краски будут уже более светлые. Для рисования лучше взять карандаши (желательно гуашь, если рисуете что-то конкретное, акварель, если приходится рисовать свои ощущения, эмоции).

5. Сочинение сказки. Создание фантастической сказки может помочь проанализировать одно и то же событие с различных сторон, проиграть многочисленные модели поведения и отыскать выход, способный исправлять неадекватное поведение детей. Сказка может сочиняться устно, с применением игрушки, быть изображенной самостоятельно каждым ребенком или в команде. Художественные сказки бывают с полным и неполным сюжетом. Полный сюжет включает 7 этапов, которые в «полной волшебной сказке» непосредственно объединены со становлением личности человека. Помимо этого, в любой определенной ситуации человек может находиться на любом из сказочных этапов, которые соответствуют степени решения данной проблемы.

6. «Изготовление кукол». В процессе психологического консультирования стоит остановиться на одном из основных методов сказкотерапии: изготовление кукол. В сказкотерапии важен сам процесс изготовления куклы. По мнению Гребенщиковой Л. Г., любое изготовление куклы – это своего рода медитация, т.к. в процессе шитья куклы происходит изменение личности. При этом у детей развивается мелкая моторика рук, воображение, способность к концентрации. В процессе изготовления куклы происходит включение у «клиентов» механизмов проекции, идентификации или замещения, что и позволяет добиться определенных результатов.

Изготовление куклы, манипулирование ею приводит к осознанию проблемы, размышлению над ней и поиску решения.

Манипулирование куклами позволяет снять нервное напряжение.

Как считают ряд психологов, при использовании кукол или игрушек все манипуляции с ними должны быть отработаны заранее: звуки речи следует направлять непосредственно ребенку; дикция должна быть четкой с достаточной силой голоса; необходимо адаптировать голос и речь к внутренней характеристике персонажа; все движения психолога должны соответствовать содержанию произносимых реплик, их интонации.

Диагностическая беседа с ребенком может проводиться как в присутствии, так и в отсутствии родителя. Диагностический эффект в процессе рассказывания сказки достигается за счет того, что:

образный мир сказок позволяет ребенку идентифицировать себя с персонажем сказки. Дети в большей степени склонны идентифицировать себя с животными, нежели с людьми. Это

предположение впервые стало возможным благодаря истории маленького Ганса, описанной З.Фрейдом в «Анализе фобии пятилетнего мальчика»;

ребенок объединяет свои мысли и переживания с мыслями и переживаниями персонажа рассказываемой сказки и рассказывает о них;

предлагаемые ребенком ответы на вопросы взрослого позволяют сделать заключение об актуальном эмоциональном состоянии ребенка и его фантазиях по поводу дальнейшего развития ситуации.

Таким образом, сказкотерапия – это молодое, многообещающее и прогрессивное течение в практической психологии, которое, используя метафорические ресурсы сказки, позволяет детям развивать самосознание, стать самими собой, и построить особые доверительные, близкие отношения с окружающими.

Диагностические возможности сказки заключаются в обнаружение уже существующих жизненных сценариев и стратегий поведения. А терапевтический потенциал сказки предполагает: осознание своих потенциалов, возможностей и ценности собственной жизни; понимание причинно-следственных связей событий и поступков; познание разных стилей мироощущения; осмысленное созидательное взаимодействие с окружающим миром; внутреннее ощущение силы и гармонии.

#### Список литературы

1. Головин С. Ю. Словарь психолога-практика. Минск, 2011. 546 с.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Кудзилов Д. Б. Психодиагностика через рисунок в сказкотерапии. СПб.: Речь, 2004. 144 с.
3. Вачков И. В. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку. [Электронный ресурс]. URL: <https://infopedia.su/5x685c.html> (дата обращения 15.12.2021).
4. Защиринская О. В. Сказка в гостях у психологии. Психологические техники: сказкотерапия. [Электронный ресурс]. URL: <https://tlib.gbs.spb.ru/dl/.pdf/en/info> (дата обращения 16.12.2021).
5. Логинова О. И. Сказкотерапия. [Электронный ресурс]. URL: <http://olga29011.narod.ru/skazkoterap.html>
6. Фесюкова Л. Б. Воспитание сказкой. [Электронный ресурс]. URL: <https://azbyka.ru/deti/vospitanie-skazkoj-dlya-raboty-s-det-mi-doshkol-nogo-vozrasta-l-b-fesyukova> (дата обращения 16.12.2021).

**А. А. Алексеева**

*Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор*  
 Научный руководитель: С. П. Черкашина

### **АНАЛИЗ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА В. В. БАБАЙЦЕВОЙ В ЧАСТИ ИЗУЧЕНИЯ СТАРОСЛАВЯНСКОЙ ЛЕКСИКИ**

В Российской Федерации в общеобразовательной школе обязательной является учебная дисциплина «Русский язык». Хотя историко-лингвистический курс в программу средней школы не входит, тем не менее исторический комментарий фактов русского языка нередко встречается при изучении отдельных тем. Изучение старославянизмов особенно важно для успешного освоения значительной части разделов «Лексика», «Морфемика и словообразование» и в некоторой степени раздела «Орфография», так как позволяет объяснить многие факты, например, причину различного графического оформления одной и той же морфемы и особенности правописания некоторых слов. Кроме того, изучение старославянизмов относится к тому разделу лексики, который оказывает бесспорное влияние на формирование нравственной сферы личности ребенка, ее духовной культуры. Современному учителю-словеснику, приступившему к изучению темы «Старославянизмы», необходимо раскрыть эту глубинную связь между языком и культурой, так как «в семантическом пространстве русского языка и его концептосфере с необходимостью отражаются особенности духовной культуры русского народа, его мировосприятия и мироощущения, определяемые своеобразием национальной психологии и историческим опытом предшествующих поколений» [2; 2].

В данной статье рассматривается учебно-методический комплекс, включающий вошедшие в Федеральный перечень учебники для 5-9 классов группы авторов Веры Васильевны Бабайцевой, Лидии Дмитриевны Чесноковой и др.

Цель статьи – проанализировать возможности комплекса для изучения темы «Старославянизмы».

Особенностью данного УМК является то, что он состоит из трех книг. В главном компоненте – «Русский язык. Теория» – дана теоретическая составляющая, представлены все правила русского языка с таблицами, схемами, примерами. В части комплекса «Русский язык. Практика» предлагаются разнообразные упражнения для усвоения нового материала и закрепления уже изученного. Устной и письменной речью помогает овладеть третья часть «Русская речь», в которой дан большой материал для работы с изложениями, сочинениями и т.д.

Одной из тем в разделе «Лексикология и фразеология» теоретической части УМК для пятого класса является тема «Заемствованные слова», в которой представлен интересующий нас материал. В. В. Бабайцева говорит об исконно русских словах, составляющих основу лексики русского языка, и о заимствованных словах, на долю которых приходится примерно десять процентов. Приводя примеры заимствований из современных европейских языков, автор выделяет и особую группу заимствованных слов – старославянизмы, указывая на их происхождение из пришедшего к нам в X веке старославянского (церковнославянского) языка. Также приводятся примеры старославянизмов в паре с русскими синонимами (*дщерь* – *дочь*, *брег* – *берег*, *злато* – *золото* и др.) с указанием, что некоторые из старославянизмов стали общеупотребительными в современном русском языке, а другие подверглись архаизации. Даются примеры из произведений А. С. Пушкина, иллюстрирующие мысль о том, что в эпоху великого гения «многие старославянизмы чаще, чем сейчас, встречались в художественной речи, особенно поэтической» [1; 86]. В теоретической части УМК также описаны функции этих слов: «Употребление многих старославянизмов придает речи торжественность, создает исторический фон в литературном произведении» [1; 87]. Авторы дают примеры полногласных русских сочетаний и неполногласных старославянских. По мнению составителей учебника, «для правописания полезно знать о чередовании полногласия с

неполногласием в корне (а иногда и в приставке): *-оро- – -ра-: сторона – страна, -оло- – -ла-: голова – глава, -оло- – -ле-: молоко – млеко, -ере- – -ре-: берег – брег* [1; 88].

Книга «Русский язык. Практика» для пятого класса составлена такими авторами, как А. Ю. Купалова, А. П. Еремеева, Г. К. Лидман-Орлова. Как показывает анализ этой части, только в одном из всех упражнений раздела «Историзмы, архаизмы и неологизмы» дано задание найти слова с чередованием *ра – оро* в стихотворении И. Токмаковой [3; 221]). Проанализировав материал «Русская речь. Практика» для 5-9 классов, мы не увидели других практических упражнений для закрепления теоретического материала по заимствованиям из старославянского языка.

Приходится констатировать, что теоретический материал о старославянизмах может остаться не закрепленным учащимися, так как в практической части комплекса мы не нашли ни одного специально посвященного этой теме задания.

Таким образом, для успешного усвоения темы, на наш взгляд, необходимо разработать и включить в учебники по русскому языку задания, посвященные изучению старославянизмов.

Нами были разработаны и в ходе педагогической практики апробированы задания, которые представлены ниже.

Задание 1. Класс разделен на группы. Каждой группе даны загадки, ответом на которые будет слово с полногласием. Нужно отгадать загадку и подобрать соответствующее неполногласное слово. Выигрывает группа, первая отгадавшая все загадки и правильно подобравшая неполногласные варианты.

Загадка	Ответ (полногласие)	Неполногласие	
1. Два братца В воду глядятся, Век не сойдутся.	<i>Берега</i>	<i>Брег</i>	
2. Чтобы знать про дважды два, Нам нужна всем...	<i>Голова</i>	<i>Глава</i>	
3. Жидко, да не вода, бело, да не снег.	<i>Молоко</i>	<i>Млеко</i>	
4. Что на свете дороже всего?	<i>Здоровье</i>	<i>Здравие</i>	
5. Она красная? Нет черная! А почему белая? Потому, что зеленая. Что это?	<i>Смородина</i>	<i>Смрад</i>	
6. Долго мы его варили И на печке остудили, Потом мясо отделили И в тарелки разложили. Чесноком заправили И бульон добавили, Он застыл, готов к столу, Очень я его люблю. На столе он молодец, Мама варит ...	<i>Холодец</i>	<i>Хлад</i>	
7. Его весной и летом Мы видим одетым, А осенью с бедняжки Сорвали все рубашки.	<i>Дерево</i>	<i>Древо</i>	
8. Я пою и слышу его. Я могу делать его высоким, А могу делать низким. Я могу петь только им. Что же это?	<i>Голос</i>	<i>Глас</i>	

9. Чего хочешь – того не купишь, Чего не надо – того не продашь.	<i>Молодость и старость</i>	<i>Млад</i>	
---	---------------------------------	-------------	--

Задание 2. Разгадать кроссворд, найти словосочетание, которое в нем спрятано

																				19. П Р И В Р	
							8. Ю		10. П					15. У							
							Н		Л					С							
		2. П			5. Н	6. К			А			13. С		Т				16. Л		18. Ч	А
		Л			Е	Р			О			Л		Н				А		У	Т
		А	3. Р		Б	Е	7. Ш	Ш	М			А	14. Е	Ы				Д		Ж	Н
													Д	Д				Ь	17. А	Д	И
1. С			4. Р	О			А	9. В	Я	11. Н	12. С	К	И	Й				Я	З	Ы	К
Т	Т	А	А		Т	Е		Р		Е	Р	И	Н								
Р	Е	Т	Б			М		Е		В	Е	Й	И								
А		Е	О					Д		Е	Д		Ц								
Н		Н	Т							Ж	А		А								
А		И	А							Д											
			Е							А											

- Территория, имеющая политические, физико-географические, культурные или исторические границы, которые могут быть как четко определенными и зафиксированными, так и размытыми.
- Предмет женского гардероба, обязательно с достаточно длинными полами, укрывающими тело и верхнюю часть ног.
- Организм, обычно развивающийся в неподвижном состоянии и питающийся неорганическими и органическими веществами почвы и воздуха.
- Занятие, труд.
- Пространство над поверхностью Земли или любого другого астрономического объекта.
- Фигура из двух пересекающихся под углом линий.
- Старинный металлический воинский головной убор, защищавший от ударов.
- Человек в возрасте, переходном от отрочества к зрелости.
- Антоним к слову «польза».
- Проявление жара и света во время горенья.
- Малообразованный, малосведущий человек.
- День недели между вторником и четвергом.
- Антоним к слову «горький».
- Цифра, изображающая число 1.
- Произносимый, не письменный.
- Большая лодка.
- Первая буква древнего славянского алфавита.
- То же, что чужой.
- Страж при вратах, у ворот.

Данные задания выполнялись учениками с интересом, так как были составлены с учетом их возрастных особенностей. К тому же данные упражнения носили творческий характер и позволили проверить сформированность навыка выделения старославянской лексики во время урока.

Подводя итоги, хочется отметить, что современный урок русского языка – это творческий процесс, в котором ребенок и культура ищут точки соприкосновения. Учитель должен сформировать у ученика убежденность в том, что «язык есть самая живая, самая обильная и самая прочная связь, соединяющая отжившие, живущие и будущие поколения в одно великое историческое, живое целое» [4; 395]. Тема «Старославянизмы» может дать педагогу такой материал. Если же он не представлен авторами учебников в достаточной мере, следует разработать задания самостоятельно, апробировать их и сделать работу с этими упражнениями систематической.

#### **Список литературы**

1. *Бабайцева В. В.* Русский язык. Теория. 5–9 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений / В. В. Бабайцева, Л. Д. Чеснокова. М.: Дрофа, 2012. 319 с.
2. *Загоровская О. В.* Старославянская лексика в русском языке: прошлое и настоящее. М.: Педагогика, 2003. 352 с.
3. *Купалова А. Ю., Еремеева А. П., Лидман-Орлова Г. К.* Русский язык. Практика. 5 класс. М.: Дрофа 2012. 330 с.
4. *Ушинский К. Д.* Педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1989. 395 с.

**О. В. Алдакимова, Н. А. Волобуева**

*Армавирский государственный педагогический университет, Краснодарский край, г. Армавир*

## **ИНТЕГРАТИВНЫЙ ХАРАКТЕР ЭКСПОРТНЫХ СТРАТЕГИЙ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ**

Усиливающаяся конкуренция на глобальном рынке высшего образования, поиск эффективных методов привлечения иностранных студентов в российские вузы предопределяют научный поиск, теоретико-методологическое обоснование надежных управленческих механизмов разработки и реализации в университетах экспортных проектов и программ стратегического характера. В настоящее время Россия находится на 6 месте в мире по количеству иностранных студентов [11]. В соответствии с целевыми индикаторами ряда государственных программ предстоит существенно увеличить приток в российские вузы студентов из зарубежных стран.

Продвижение российского образования на международный рынок образовательных услуг на современном этапе является важнейшей задачей университетов, решение которой возможно, с нашей точки зрения, только на основе глубокой межнаучной рефлексии и теоретического анализа особенностей экспорта образования.

Можно согласиться с позицией Г. А. Красновой, которая относит развитие экспортной деятельности к непростым вызовам для преобладающего большинства российских вузов [7]. С ее точки зрения, к основным сдерживающим факторам можно отнести отсутствие опыта, дефицит не только финансовых, но и кадровых ресурсов, устаревшая материальная база, особенно в студенческих общежитиях, ограничительные меры миграционного законодательства и пр.

Вместе с тем, эксперты [2; 4; 8; 9] отмечают высокий потенциал российских вузов для более активного привлечения иностранных студентов по целому ряду оснований:

- высокий уровень фундаментальности российского образования;
- известные во всем мире российские научные школы;
- невысокая по сравнению с другими странами стоимость обучения;
- природно-географическое разнообразие;
- широкий перечень направлений подготовки на всех уровнях образования (бакалавриат, специалитет, магистратура, аспирантура).

В. В. Комлева [6, с. 4] в своих исследованиях анализирует оптимистичный потенциал наращивания экспорта российского образования, связывая это с усилением в мире геополитического влияния России, укреплением ее роли в развитии международного гуманитарного сотрудничества, развитием экономической интеграции, диверсификацией международной студенческой мобильности.

В контексте изучения вузовских экспортных стратегий следует согласиться с позицией С. М. Кроливецкой, которая убедительно доказала необходимость реализации идей стратегического менеджмента в развитии международного научно-образовательного сотрудничества, на разработку целостных стратегий реализации в университетах международных программ, влияющих на усиление конкурентных преимуществ российских вузов в мире [8, с. 77].

Немаловажное значение имеют экспортные стратегии вузов как инструменты «мягкой силы» и геополитического лидерства России в современных условиях [2]. Именно в этом ключе рассматривают эксперты комплекс организационно-управленческих мер по привлечению студентов из зарубежных стран в российские вузы как важнейший элемент государственной образовательной политики [10], ориентированной на узнаваемость бренда российского образования и его привлекательности, престижности на международном рынке образовательных услуг.

Следует учитывать возникающее в процессе разработки и реализации вузовских экспортных стратегий противоречие между экономическими, геополитическими и собственно

образовательными аспектами этого научно-практического феномена, имеющего комплексный интегративный характер. Ряд экспертов справедливо и убедительно доказывают, что основной акцент вузов в работе с иностранными студентами должен состоять не в решении экономических задач, т.е. в продаже образовательных услуг, а в политической социализации студентов из зарубежных стран, в их приобщении к российской культуре, традициям и историческому прошлому [12, с. 15].

Е. В. Ерофеева, О. Л. Соколова, Л. В. Скопова рассматривают стратегию усиления привлекательности обучения в российских вузах, включая эту проблему в контекст межкультурной адаптации [5]. С их точки зрения необходимо создание специальных условий для иностранных студентов, включая систему индивидуализации учебного процесса, помощь в преодолении культурного шока, формирование поликультурных компетенций у преподавателей и сотрудников вуза.

Мы считаем, что миссия вузов должна быть обязательно ориентирована на уважение культурного разнообразия, открытости новым культурам на основе сохранения традиционных российских ценностей и традиций [1].

При анализе миссий университетов и их стратегических характеристик И.Н. Емельянова уделяет особое внимание социально-культурной функции вузов, ориентированной на сохранение и укрепление культурных и духовных традиций [3, с. 4]. При этом она особо отмечает острую необходимость в современных условиях перехода от межкультурного диалога к активному межкультурному взаимодействию и обмену.

Нам импонирует позиция В. В. Комлевой, подчеркивающей особую роль отдельных вузов в разработке своих собственных экспортных стратегий, учитывающих их ресурсы и имеющийся потенциал [6]. В ряде исследований доказано влияние институциональных свобод в управлении на усиление конкурентных преимуществ вузов в зарубежных странах [4], развитие у вузовского персонала новых компетенций, отвечающих требованиям международных стандартов [9].

Обобщение полученных результатов позволяет заключить, что интегративный характер экспортных стратегий университетов детерминирует при их разработке и успешной реализации обязательный учет экономических, геополитических, педагогических аспектов этого сложного и многомерного научно-практического феномена в целостной совокупности и взаимосвязи.

#### Список литературы

1. Алдакимова О. В. О миссии педагогического университета в поликультурном регионе // Материалы международного научного форума «Образование. Наука. Культура» (20 ноября 2019 г.). В 5 ч. Ч. 2. Международная научно-практическая конференция «Педагогика и психология в современной системе образования»: сборник научных статей / Отв. ред. Н. В. Осипова. Гжель: ГГУ, 2020. С. 22–23.
2. Антонова Н. Л., Сущенко А. Д. «Мягкая сила» высшего образования как фактор мирового лидерства // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 1. С. 31–58.
3. Емельянова И. Н. Стратегические приоритеты классического университета: контент-анализ миссий // Университетское управление: практика и анализ. 2016. № 5. С. 4–14.
4. Ендовицкий Д. А., Коротких В. В., Воронова М. В. Конкурентоспособность российских университетов в глобальной системе высшего образования: количественный анализ // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 2. С. 9–26.
5. Ерофеева Е. В., Соколова О. Л., Скопова Л. В. Стратегия привлечения иностранцев для профессионального обучения в российских вузах с учетом процесса межкультурной адаптации // Педагогическое образование в России. 2018. № 7. С. 6–13.
6. Комлева В. В. Экспортный потенциал российского высшего образования // Этносоциум и межнациональная культура. 2020. № 5 (143). С. 9–21.
7. Краснова Г. А. Основы экспортной деятельности в сфере образования. М.: Изд-во «Проспект», 2021. 160 с.
8. Кроливецкая С. М. Перспективы развития экспортного потенциала высшего образования Российской Федерации // Управленческое консультирование. 2018. № 12. С. 73–78.
9. Меликян А. В. Внутренние факторы результативности экспорта образования в российских вузах // Вопросы образования. 2018. № 3. С. 146–179.



10. *Понявина М. Б., Селезнев П. С.* Увеличение количества иностранных студентов в российских вузах как элемент государственной политики в сфере образования // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2020. № 10 (1). С. 104–108.

11. *Рябинина А. М.* Экспорт образовательных услуг на мировом рынке образования // Государственное управление. Электронный вестник (Электронный журнал). 2021. № 85. С. 236–261.

12. *Салин П. Б.* Ключевые проблемы политической социализации обучающихся в РФ иностранных студентов // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2020. Т. 10. № 4(46). С. 14–18.

**Н. Ю. Андрущенко, А. Ю. Зайцева**

*Витебский государственный университет им. П. М. Машерова, г. Витебск*

## **ИЗУЧЕНИЕ ОТНОШЕНИЯ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ К ПОНЯТИЮ «ОТЦОВСТВО»**

Вопросы, с которыми рано или поздно столкнутся молодые люди, касающиеся вступления в брак и рождения детей, всегда остаются довольно популярными. Снижение рождаемости, а также увеличение возраста вступления в брак отражает статистика, демонстрируя нам все большие проблемы, на которые следует обратить пристальное внимание. Если затронуть приоритеты современной молодежи, можно заметить, что некоторые из них, зачастую, не стремятся к созданию новой ячейки общества. Широкое распространение приобретает сожителство, в котором партнеру вовсе необязательно брать на себя ответственность за свою вторую половинку, достаточно просто жить вместе и получать удовольствие от этого, не обременяя себя грузом, в виде женитьбы и детей. Истоки подобных проблем берут свое начало из собственных семей молодежи. Зачастую, приобретение негативного опыта в детстве ведет к трудностям в будущем, а точнее в построении отношений с противоположным полом и, как следствие, к проблемам в создании своей собственной семьи. Мы решили выяснить мнение молодых людей одного из учебных заведений Витебска и провести анализ на основе полученных данных.

В ходе исследования выяснилось, что проценты учащихся, исходя из возраста, распределились следующим образом: 45 % (18 человек) юноши в возрасте 18 лет, 37,5 % (15 человек) юноши в возрасте 17 лет, и 17,5 % (7 человек) юноши, которым на момент прохождения анкетирования уже исполнилось 19 лет.

Юношам предлагалось ответить на 2 вопроса открытого типа, в которых они могли в произвольной форме выразить свое мнение. Первый вопрос был направлен на то, чтобы узнать, что молодые люди понимают под «осознанным отцовством». Ассоциации юношей с данным понятием варьировались от позитивных и негативных, до нейтральных и инфантильных. Рассмотрим более подробно полученные результаты.

Если говорить о положительных ассоциациях, то можно выделить следующие. Один из респондентов придерживается мнения, что быть отцом это здорово, ведь о ребенке можно заботиться, помогать, кормить, играть, убирать. Было замечено, что при этом молодой человек, который дал такой ответ, испытывает потрясающие чувства, особенно, когда у ребенка будет появляться улыбка на лице, чему ты будешь радоваться еще больше.

подавляющее большинство молодых людей понимает под осознанным отцовством огромную ответственность; также ответственность за то, что ребенок получит из своего детства; осознание степени ответственности; появление ответственности не только за себя, но и за ребенка; стать более ответственным, и делать правильные поступки и выводы.

Один из респондентов полагает, что осознанное отцовство – это новый этап в жизни, огромная ответственность, воспитание. Другие респонденты придерживаются следующих точек зрения: готовность содержать ребенка, возможность уделять время ему; рождения ребенка; поддержка, любовь, доверие.

Часть испытуемых ограничилась кратким ответом на вопрос: когда дети запланированы, и ты готов их воспитывать и обеспечивать; когда человек готов брать ответственность и посвятить себя этому; ухаживать за ребенком; готовность к появлению ребенка; ответственность, понимание, любовь, доверие; войти в положение своих же родителей.

А другая часть, дала развернутые ответы: осознанное решение завести ребенка и его воспитание, с запланированным бюджетом и надлежащими жилищными условиями; отцовство – это очень большая ответственность, которая возлагается на твои плечи, когда появляется маленький ребенок. И от тебя, по сути, зависит то, что ты сможешь дать этому ребенку: хорошее воспитание, стержень своего «я», новую одежду; ответственность,

показывать ребенку, что такое хорошо, что такое плохо, выбить его в люди и сделать образованным.

Не обошлось и без негативных ассоциаций с предложенным понятием, например, один из юношей ответил, что осознанное отцовство – это сложно, «не круто».

Второй вопрос был посвящен плюсам и минусам, которые существуют в становлении отцом. И здесь также, мнения разделились.

Если рассматривать плюсы отцовства в понимании молодых людей, можно выделить следующие: основная часть юношей указывает на то, что плюсом является продолжение рода; появление нового человека, частицы общества; это может послужить стимулом к достижению более высоких целей; воспитание ребенка. Любопытно обратить внимание на следующий плюс отцовства, по мнению одного из респондентов. Молодой человек считает, что плюсом становления отцом является воплощение в ребенке того, что не получилось у самого респондента. С данной точкой зрения можно поспорить потому что, на наш взгляд, такая ассоциация не относится к позитивным. Стремление воплотить в ребенке то, что не получилось в самом себе, может говорить о подавленных желаниях и мечтах самого респондента. Такая установка может негативно сказаться на его будущих детях, которые будут испытывать давление со стороны отца, если он не станет учитывать их собственные интересы и устремления.

Возвращаясь к плюсам, отметим следующие: ты можешь воспитать своего ребенка и гордиться им; всегда есть чем заняться; новый опыт в своей жизни; весь свой полученный опыт ты можешь передать своему ребенку и даже повлиять на его будущее, если ему понравится работа папы; всегда есть, чему научить или научиться от ребенка; поиск новых источников дохода, чтобы семья ни в чем не нуждалась, развитие в разных сферах жизни; становишься более ответственным.

К минусам становления отцом респонденты отнесли следующее: больше ответственности; на данный момент рано; почти не остается личного времени; нужен вечный надзор за ребенком; довольно большие траты денег при взрослении ребенка; необходимость выслушивать претензии со стороны жены; крик ребенка; отнимает много нервов и времени; отсутствие сна ночью; полное изменение образа жизни; на это нужно очень много сил, терпения и времени; не всегда этот процесс будет радостным.

Оставшаяся часть молодых людей придерживаются мнения, что если подойти к вопросу становления отцом осознанно, то все сложится благополучно; кто-то относится нейтрально к поставленному вопросу; кто-то считает, что в отцовстве не имеется минусов, а только сплошные плюсы. Один из респондентов отметил, что минусов отцовства нет, потому что люди сами себе их придумывают и таким образом, создают.

Существует и выборка из тех респондентов, которые по каким-либо причинам пока не могут ответить на данный вопрос; не имеют представления о том, какие могут быть плюсы и минусы; один из респондентов считает, что не знает ответа на вопрос, вследствие того, что он еще не стал отцом.

Исходя из полученных результатов проведенного исследования, можно сделать следующие выводы. В ответах многих молодых людей отслеживается неготовность, в силу возраста, к тому, чтобы стать отцом. Однако, несмотря на это, мы можем отследить целый ряд положительных ассоциаций, который возникает у юношей с понятием осознанного отцовства, а также с плюсами отцовства. Не обходится и без отрицательных моментов, что абсолютно естественно, ведь не у всех молодых людей присутствует положительный пример семьи, воспитания. Помимо этого, подобный негативизм нормален в силу некоторой стеснительности и зажатости ребят, находящихся на пороге взрослой жизни, однако, все еще пребывающих на стадии ювенильного периода. В целом, данное исследование представляет научный интерес и почву для дальнейшей работы в силу новизны формы проведения исследования, а также актуальности выбранной темы.

**М. Д. Антипов, П. А. Лапшенкова**

*Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор*

Научный руководитель: Э. М. Ахмедова

## **ПСИХОЛОГИЯ БОЛЬШИХ СОЦИАЛЬНЫХ ГРУПП**

Значение исследования психологии больших социальных групп является одним из важнейших объектов социальной-психологии. Каждый человек включен в различные социальные слои и социальные группы. Поэтому изучение в этих группах психологических процессов составляет одну из задач социальной психологии.

В общественных науках понятие «группа» употребляется в двух значениях: Как результат произвольного объединения людей (группировки) по какому-либо общему признаку, как реально существующая общность, объединенных какой-либо общей деятельностью или находящихся в сходных обстоятельствах. Для социальной психологии, важно понять какое влияние оказывает группа на человека, что она значит для него в психологическом плане. Значимость группы для личности заключается прежде всего в том, что группа – это определенная система деятельности, заданная ее местом в общественном разделении труда, и поэтому сама выступает субъектом определенного вида деятельности. Так же существует различная классификация групп в социальной психологии (Г. М. Андреева). Группы подразделяются на: условные, реальные, естественные, лабораторные, большие(стихийные – устойчивые), малые (становящиеся – развитые).

В данной статье мы решили взять психологию больших групп.

Главная особенность больших социальных групп – установление контакта между индивидами с помощью средств массовой информации, наличие структурной сложности группы, а также отсутствие единой территории. Важным фактором возникновения больших социальных групп является общественное мнение, которое дополняется информацией из средств массовой коммуникации и слухов.

Для всех больших социальных групп характерны общие признаки, отличающие их от малых.

Нравы, обычаи и традиции. Их еще называют регуляторами социального поведения. Их существование связано с их присутствием конкретной социальной практики, с которой связана данная группа, относительная стабильность, с которой воссозданы исторические формы этой практики.

То, каким образом жизни живет данная группа. Это устоявшиеся социально-экономические отношения форм жизнедеятельности социальных групп. Под образом жизни понимается поведение, как отдельных личностей, так и всей группы, способы мышления, их потребности, интересы, то, какими поступками и действиями наполнена их жизнь.

Потребности, интересы и ценности. В рамках определенного образа жизни они приобретают особое значение для будущего существования.

Также для характеристики большой социальной группы необходимо вспомнить про наличие специфического языка, отличного от остальных. Это может быть жаргон, сленг, специальные профессиональные термины, то, что для простого индивида будет не понятно.

Кроме того, существует два вида больших социальных групп: случайно, стихийно возникшие (не организованные) – толпа, массы, публика, аудитория; долговременные, устойчивые (организованные) – социальные классы и слои, этнические группы (нации), социальные и половозрастные группы; стихийные группы; главным отличительным признаком общения в стихийных группах является стихийность передачи информации и утрата человеком личного контроля над ситуацией; способы воздействия на личность: заражение, внушение, подражание; долговременные группы. Отличительная особенность в сложившейся обществе в ходе исторического развития, которое занимает определенное место в системе общественных отношений, каждого конкретного типа общества. Потому данные группы могут существовать на протяжении долгого времени. Способы воздействия на

личность не во многом отличаются от стихийных групп, но ко всему прочему действует более внушительно и масштабнее.

Для общей классификации психических явлений на большие группы можно использовать подход, предложенный Е. В. Шорохова. По аналогии с общей психологией эти явления можно разделить по сферам психики на когнитивные, мотивационные, аффективные и регуляторно-волевые групповые психические феномены, которые приобретают свою специфику в психологии больших групп.

Все четыре сферы психологии больших социальных групп органически взаимосвязаны. Их своеобразное сочетание в определенных общественно-исторических условиях проявляется двояким образом: как характеристика типичной личности представителя определенной общности; как характеристика психического склада общности (народа, класса, нации).

Психический склад выступает как наиболее устойчивое образование в психологии общности. К нему относятся социальный характер, традиции, обычаи, привычки, нравы. Эти явления характерны для разных общностей.

Психологическая структура выступает как наиболее устойчивое образование в психологии сообщества. Она включает в себя социальный характер, традиции, обычаи и привычки. Эти явления характерны для разных сообществ. Итак, социальный характер группы, народа определяется конкретной культурой, системой знаков, символов. Он формируется в конкретных условиях, под влиянием общественной жизни, системы ценностей, ориентации, в которой происходит процесс социализации. Персонаж с определенной логикой и последовательностью определяет одну линию поведения, одни действия и исключает другие.

Под традицией понимается система норм, идей, правил и стандартов, сложившаяся анонимно в результате накопленного опыта, которым руководствуется в своем поведении довольно большая и стабильная группа людей. Традиции передаются из поколения в поколение и выступают в качестве одного из регуляторов общественных отношений.

Под обычаем понимается проявление строгого следования установленному в прошлом образцу поведения, из-за которого они не являются рефлексивными, не нуждаются в рациональном логическом обосновании и принимаются как должное. В отличие от более общей концепции традиции, обычай выражает только непоколебимое и точное следование культурным образцам, воспринимаемым из прошлого. Традиции охватывают гораздо более широкий круг явлений, присущих всем сферам общественной жизни и всем культурам.

Предрассудки – это элемент психического состояния, граничащий с социальными обычаями. Предрассудки – это укоренившееся в обществе мнение, основательность которого не рассматривается должным образом, а в основном относится к предостерегающим суеверным правилам. Предрассудки определяют отношение определенной социальной группы к определенным природным или социальным явлениям. Бывшее в течение некоторого времени мнение о том, что предрассудки – удел малообразованных, ограниченных в культурном отношении людей с ограниченным мировоззрением, не соответствует действительности. Фактически, подавляющее большинство групп так или иначе пристрастны. У больших социальных групп есть свои предубеждения. Национальные и религиозные предрассудки социально опасны. Ваш социальный риск значительно возрастает, когда эти предрассудки сочетаются.

Под привычками подразумевается автоматизированное действие, выполнение которого стало необходимостью при определенных условиях. Он формируется в процессе многократного выполнения действия на той стадии его развития, когда в процессе его выполнения уже нет трудностей волевого или познавательного характера. В этом случае решающее значение приобретает физическое и психическое благополучие, обусловленное самим функционированием действия, окрашенное положительным эмоциональным тоном.

Таким образом, большая социальная группа определяется как количественно неограниченное социальное сообщество, которое имеет устойчивые ценности, нормы поведения, социально-регулирующие механизмы и оказывает существенное влияние на

социальную жизнь. В больших группах существуют специфические регуляторы социального поведения, которых нет в малых группах. Это обычаи, обычаи и традиции. Их существование обусловлено наличием определенной социальной практики, с которой связана эта группа, относительной стабильностью, с которой воссоздаются исторические формы этой практики.

#### Список литературы

1. *Ахмедова Э. М., Таранова Т. Н.* Трансдисциплинарный подход к формированию у студентов магистратуры компетенции ценностно-смысловой ориентации в образовательном пространстве социума: монография. М., 2020.
2. *Дилигенский Г. Г.* Некоторые методологические проблемы исследования психологии больших групп // Методологические проблемы социальной психологии / Отв. ред. Е. В. Шорохова. М.: Наука, 1975. С. 196–205.
3. *Журавлев А. Л., Соснин В. А., Красников В. А.* Социальная психология. М., 2020.
4. *Московичи С. А.* Век толп: Исторический трактат по психологии масс. М.: Изд-во «Центр психологии и психотерапии», 1996.
5. Современная психология: Справочное руководство / Отв. ред, В. Н. Дружинин. М.: ИНФРА-М, 1999. С. 547–559.

**И. Л. Аристова**

*Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток*

## **ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ И ТОЛЕРАНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ**

В наши дни по-прежнему остро стоит вопрос о необходимости формирования толерантности у людей, проживающих в разных уголках мира. Так, 1995 год был официально объявлен ЮНЕСКО Международным годом толерантности, в разных странах были инициированы программы, посвященные поддержанию культуры мира и, собственно, проблеме толерантности. Были обеспечены финансовой поддержкой конференции, семинары и круглые столы. Также конференции, посвященные данной проблеме, прошли в России. На них впервые было рассмотрено понятие «толерантность» в межкультурном контексте отечественными учеными. А в 2001 году в России была принята федеральная программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе».

Поскольку самым ценным активом современного общества является молодежь, то особенно важно формировать в сознании молодого поколения страны принципов и норм толерантного поведения по отношению к другим этносам.

Дальневосточный федеральный университет является многонациональным университетом, в котором обучается порядка 3500 студентов из 74 стран мира, и работают более 180 профессоров из разных стран. В процессе обучения происходит взаимодействие между представителями различных культур и этносов. Интенсивным местом межэтнического и межкультурного взаимодействия является студенческая среда. Именно поэтому необходимо развивать этническую толерантность в целом, и в частности в студенческой среде, и в связи с этим осуществлять поиск факторов, влияющих на толерантное отношение к представителям других культур. Одним из таких факторов может быть собственная этническая идентичность.

В социально-психологической литературе термин «идентичность» определяется как имитация, подражательное поведение или эмоциональное слияние с объектом (в данном случае, с этнической общностью). Например, Р. Бенедикт, утверждала, что такие элементы, как общество, культура и индивид являются неразрывными и оказывают прямое влияние друг на друга [1]. Отечественными исследователями этническая идентичность определяется как диспозиционное, динамическое образование социальной идентичности в результате осознания своей принадлежности к определенной этнической общности, в структуре этнического самосознания. Этническая идентичность проявляется в установке в отношении себя в связи с принадлежностью к определенному этносу, интегрирует индивида в этническую общность и выполняет функцию социальной регуляции в ситуации межэтнического взаимодействия [2].

Было проведено эмпирическое исследование, целью которого являлось установление связи этнической идентичности и этнической толерантности студентов ДВФУ. В исследовании использовались следующие методики: шкала Э. Богардуса; экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова); опросник «Типы этнической идентичности» (Солдатова Г. У., Рыжова С. В.).

Результаты, полученные по шкале социальной дистанции Э. Богардуса, позволяют говорить о том, что в отношении российских студентов к представителям таких национальностей как китайцы и вьетнамцы присутствуют элементы национального обособления. Позицию наших студентов можно описать следующими словами «пусть живут в стране, но мне бы не хотелось вступать с ними в непосредственные контакты», «не совсем свои, но и не совсем чужие». Отношение же к студентам индийцам несколько иное и говорит о психологической неприязни к данной национальности. Результаты свидетельствуют о нежелании допускать в свою страну представителей данной национальности.

По типам этнической идентичности исследуемая выборка распределилась следующим образом. Доминирующим типом этнической идентичности является этническая

индифферентность. Данный тип характеризуется как практически безразличный к проблеме собственной этничности и межэтнических отношений, ценностям своего и других народов. Представители этого типа независимы от норм и традиций собственной этнической группы, на их жизненные поступки и поведение не влияют не только этническая идентичность других, но даже их собственная этническая принадлежность.

Вторым типом идентичности является норма (позитивная этническая идентичность). Данные респонденты воспринимают образ своего народа как положительный, проявляется соответствующее отношение к его истории, культуре.

Этноэгоизм и этноизоляционизм являются самыми нехарактерными для исследуемой выборки типами этнической идентичности. Респонденты не убеждены в превосходстве своего народа над другими, не считают необходимостью «очищения» национальной культуры, нейтрально относятся к межэтническим бракам, но возможна, например, напряженность и раздражение в общении с представителями других этнических групп.

По результатам методики «Индекс толерантности» можно сделать вывод, что для выбранных респондентов доминирующим является средний уровень толерантности, который зафиксирован у 90% опрошенных студентов. Такие результаты показывают респонденты, для которых характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт. В одних социальных ситуациях они ведут себя толерантно, в других могут проявлять интолерантность. У 6% респондентов зафиксирован низкий уровень толерантности. Такие результаты свидетельствуют о высокой интолерантности человека и наличии у него выраженных интолерантных установок по отношению окружающему миру и людям. И у 4% зафиксирован высокий уровень толерантности, это говорит о том, что представители этой группы обладают выраженными чертами толерантной личности.

По шкале этническая толерантность выявлен средний уровень – нейтральное отношение к этническим группам. По шкале социальная толерантность высокий уровень. И по шкале толерантность как черта личности выявлен средний уровень.

Статистическая обработка результатов (ранговая корреляция по Спирмену) дает возможность говорить о связи структурных элементов этнической идентичности с общим показателем уровня толерантности.

Нормальная этническая идентичность и, соответственно, позитивное отношение к своему народу связаны с толерантностью положительно. Нормальная этническая идентичность одновременно является условием самостоятельного, стабильного существования этнической группы и условием мирного межкультурного взаимодействия с другими народами. Этническая индифферентность и равнодушие к проблеме собственной этничности и межэтнических отношений, ценностям своего и других народов также связаны с толерантностью положительно.

Три другие типа этнической идентичности, а именно этноэгоизм, этноизоляционизм и этнофанатизм, относятся к гиперидентичным, и все три негативно связаны с толерантностью. Чем сильнее выражены черты, присущие этим типам, тем более интолерантные установки присутствуют у человека.

Таким образом, по результатам эмпирического исследования можно сделать вывод, что между этнической идентичностью и этнической толерантностью существует связь. Так, позитивная этническая идентичность, сопровождающаяся четкостью и высокой оценкой своей этнической принадлежности, представляя собой позитивный образ собственной этнической группы, связана с этнической толерантностью и оптимизмом относительно будущего межэтнического и межкультурного взаимодействия. В то же время повышение позитивности этнической идентичности, вплоть до гиперпозитивной, связано с высокой степенью осознания и высокой оценкой собственной этнической принадлежности, сопровождающейся выраженной потребностью в объединении со своим этносом, и приводит к этноцентрическим и интолерантным установкам в межэтническом взаимодействии. Для гиперпозитивной этнической идентичности характерно проявление напряженности и раздражительности при общении с представителями других этнических групп, готовность защищать свои интересы и



права. Для гипопозитивной этнической идентичности свойственны неопределенность и неустойчивость, низкая оценка своей этнической принадлежности. Респонденты с гипопозитивной этнической идентичностью стремятся к «восстановлению чистоты своей нации» путем демонстрации превосходства своего этноса, призывов к прекращению межнациональных браков и готовности защищать этнические интересы и права своего народа, что сопровождается этнической интолерантностью. Толерантность, как терпимость к иному образу жизни, культуре и мировоззрению в целом является одним из важнейших условий сплочения и консолидации, в том числе и многонационального общества, формирования культуры взаимопонимания и взаимодействия между конкретными участниками этого общества. А способствовать ее формированию, в частности, в студенческой среде, мы можем через собственную этническую идентичность. Живя в полиэтнической среде, человек вольно и невольно производит сравнение. В его поле зрения всегда есть «Другой», через понимание отличия, которого познается специфика «Своего». Если в результате этого он выявляет положительные отличия своей группы от чужой, то это порождает ее высокий престиж, а отрицательные – низкий. Этническая идентичность может иметь как негативный, так и позитивный эмоциональный фон. Именно поэтому необходимо проводить мероприятия по адекватному развитию собственной этнической идентичности, которые помогут в формировании позитивного отношения к представителям другого этноса, во избежание межкультурных и межэтнических конфликтов.

#### **Список литературы**

1. *Безносков С. П., Почебут Л. Г.* Психологические смыслы понятия «толерантность» // Социальная психология: наука и практика // Сборник статей. СПб: Изд-во СПб. ГУЛ, 2009. С. 31–34.
2. *Почебут Л. Г.* Социальные общности. Психология толпы, социума, этноса. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2005. С. 68–69.

**А. Н. Асташова**

*Мозырский государственный педагогический университет им. И. П. Шамякина, Республика Беларусь, г. Мозырь*

## **СОВРЕМЕННЫЙ ПЕДАГОГ ДЛЯ ОДАРЕННОГО УЧАЩЕГОСЯ**

Изменение требований к подготовке современного педагога обусловлено, прежде всего, наметившейся сменой парадигмы образования. Одним из приоритетных направлений нашей страны является работа с одаренными детьми. Это связано с задачами сохранения и развития интеллектуального и духовного потенциала страны. Сегодня во всем мире признана возрастающая роль знаний и образования – как для каждого индивидуума, так и для всего общества. Особая задача возложена на высшее образование, поскольку именно в этой сфере происходит (в целом) завершение образовательного цикла и формируется будущий педагог, готовый решать современные задачи. От педагога требуется понимать не только потребности ребенка, но и быть нравственным человеком, чтобы формировать нравственно-зрелую, творчески-активную личность, способную принимать решения, совершать самостоятельные поступки, брать на себя ответственность, а также иметь активную жизненную позицию.

Однако, этого недостаточно, для будущего педагога не может быть признан заключительный, профессиональный этап образования, мы можем говорить о закладывании профессиональных основ, так как главная цель научить непрерывно учиться и развиваться самостоятельно, как в профессиональном, так и личностном направлениях.

Опыт показывает, что необходимы специальные классы и школы для одаренных детей, специальные учебники и учебно-справочная литература, а также особые, высокопрофессиональные учителя, которые признают, что одаренные дети – уникальные, удивительные, неординарные не только по своим интеллектуальным и творческим возможностям, но и личностным особенностям.

На наш взгляд, современный педагог для одаренного ребенка (который, как правило, выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями либо имеет внутренние предпосылки для таких достижений в том или ином виде деятельности) должен обладать: фундаментальными знаниями, причем в сочетании с умениями их применять в различных условиях профессиональной деятельности; способностью осуществлять творческую и исследовательскую деятельность, осваивать новые технологии и методики; умениями работать в педагогическом коллективе, создавать развивающую социально-культурную среду, а также навыками самообразования.

Любой талант, любое дарование наиболее проявляется в том случае, когда созданы условия для его развития. К таким учащимся, которые не удовлетворяются только работой с учебником (они читают словари, энциклопедии, изучают специальную литературу, самостоятельно расширяют и углубляют свои знания в различных областях), необходим особый подход и особый педагог. Это должен быть учитель – исследователь, человек с инновационным стилем мышления, способный успешно развиваться сам и помогать развиваться учащимся.

Быть современным учителем, который способен заменить традиционную модель обучения (классическая, объяснительно-иллюстративная или информационно-репродуктивной) на инновационные, модернизированные в соответствии с современными целями и задачами. Анализируя психолого-педагогические источники убеждаемся, что инновационные модели обучения построены, в большинстве своем, на основе концепции развивающего обучения (личностно-ориентированного подхода), и опираются на активную познавательную позицию учащегося (деятельностного подхода). Каждая инновационная модель обучения развивает определенный элемент системы процесса обучения. Так, например, контекстное обучение уделяет особое внимание практической его части, имитационное обучение – подбору методического инструментария, проблемное обучение – характеру деятельности учащегося и преподавателя, модульное обучение – способу организации

учебного материала, достижению максимального результата (модель полного усвоения знаний) и т.д. Каждая модель обучения способствует улучшению учебного процесса в высших педагогических учреждениях образования. Однако, для работы с одаренными учащимися будущему педагогу необходима не какая-то определенная модель (оптимальная – это определить невозможно из-за разницы условий, возможностей и целей различных вузов), а через способность проектировать и моделировать учебный процесс с использованием различных моделей – на основе знания как потенциальных возможностей, так и «сильных сторон». Именно такая способность и делает процесс обучения технологичным, то есть прогнозируемым и максимально приближенным к запланированным результатам [1].

В свою очередь, это требует соответствующего уровня профессиональной подготовки учителя. Под подготовкой мы понимаем процесс формирования профессиональной готовности педагога к работе с одаренными учащимися. В психолого-педагогической литературе термин «готовность» трактуется как особое психическое состояние, целостное проявление личности, занимающее промежуточное положение между психическими процессами и свойствами личности; как синтез свойств личности, определяющих ее пригодность к деятельности (Б. Г. Ананьев, К. М. Дурай-Новакова, Г. Л. Гаврилова, М. И. Дьяченко, А. Ф. Линенко, С. А. Смирнов и др.).

Готовность к педагогической деятельности в гетерогенной образовательной среде вслед за исследователями Е. Л. Тихомировой, Е. В. Шадровой мы рассматриваем как интегративное личностное образование, которое заключается в избирательной направленности на взаимодействие с гетерогенными группами учащихся. И подразумевает наличие определенных психолого-педагогических знаний, умений, навыков, профессиональных важных качеств, самостоятельность, творчество и креативность в решении педагогических задач, которые возникают в процессе взаимодействия с одаренными, неуспевающими и другими группами учащихся.

Три типа учителей, способных развивать одаренность у учащихся были выделены Б. Блумом: учитель, вводящий ребенка в сферу учебного предмета и создающий атмосферу эмоциональной вовлеченности, возбуждающий интерес к предмету; учитель, закладывающий основы мастерства, отработывающий с ребенком технику исполнения; учитель, выводящий на высокопрофессиональный уровень [2, с. 168].

Подбор учителей для работы с одаренными учащимися должен учитывать методическое мастерство педагога, фактор личной творческой (понятие, введенное Д. В. Ушаковым), яркость кандидата [3, с. 63].

Совершенствование профессионально-педагогической подготовки будущего учителя мы будем рассматривать в контексте формирования педагогического творчества как основы, определяющей профессиональную компетентность специалиста. С одной стороны, компетентного специалиста отличает способность среди множества решений выбирать оптимальное, аргументированно опровергать ложные решения (обладать критическим мышлением). С другой стороны, человек либо компетентен, либо некомпетентен по отношению к требуемому уровню исполнения, а не по отношению к достижениям других [4].

В основе профессиональной компетентности, по мнению В. Р. Веснина, заложена профессиональная пригодность, понимаемая как «совокупность психических и психофизиологических особенностей человека, необходимых для осуществления эффективной профессиональной деятельности» [5, с. 59]. Способность работника качественно и безошибочно выполнять функции, как в обычных, так и в экстремальных условиях, успешно осваивать новое и быстро адаптироваться к изменяющимся условиям.

В структуре профессионализма педагога выделяют следующие виды компетентности: коммуникативная, перцептивная, компетентность в области взаимодействия, моральная (опирается на высококомпетентное научно-педагогическое знание), функциональная (характеризуется профессиональными знаниями и умением их реализовывать), интеллектуальная (выражается в способности аналитически мыслить), ситуативная (позволяет

действовать в зависимости от ситуации), социальная (предполагает наличие коммуникативных и интегративных способностей).

Кроме вышеназванных видов компетентности, особое значение для будущего педагога имеет эмоциональная отзывчивость, чувство эмпатии, доброта, уравновешенность, уверенность в себе, самообладание при взаимодействии с одаренными. Для современного учителя не менее значимыми являются и волевые свойства: настойчивость, рассудительность, целеустремленность, гибкость поведения, самостоятельность, а также способность предвидеть реакцию учащегося при изменении педагогической ситуации, готовностью к изменению способов воздействия.

Особенностью деятельности учителя является тот факт, что он участвует в творческом процессе (акте) – сотворении нового человека, следовательно, творчество есть наиболее существенная сторона деятельности педагога. Творчество учителя – это, прежде всего, вера в потенциальные силы и возможность ребенка, умение видеть свою социальную роль в успехах своих воспитанников, их нравственном становлении. А значит необходимо выстроить свою педагогическую деятельность так, чтобы создать условия, при которых каждый ребенок мог продвигаться по пути к собственному совершенству, умел мыслить самостоятельно, нестандартно, открывая и осваивая свой собственный потенциальный дар, т. е. одаренность.

Современному педагогу, работающему с одаренными учащимися, необходимо обладать определенными умениями. Во-первых, умениями, связанными с отношениями между людьми (умение руководить учащимися, создавать для них условия, чтобы раскрывался их творческий потенциал; способность распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания, как других (учащиеся, родители, коллеги), так и свои собственные; вести переговоры). Во-вторых, умениями, связанными со способностями самого педагога: многоуровневость решения проблем, критичность мышления, быстро понимать, схватывать «на лету», видеть сущность, генерировать новые идеи, способность ума быстро переключаться с одной мысли на другую и обдумывать несколько вещей (моментов) одновременно.

Таким образом, в статье акцент сделан на подготовку современного педагога, его способности, интеллект, масштабность и взаимоотношения с одаренными учащимися и их родителями, коллегами, администрацией. При определении требований к профессиональной подготовке педагога необходимо исходить из общих положений становления специалиста в системе высшего педагогического образования. Система подготовки педагогов для одаренного ребенка должна быть ориентирована на овладение ими педагогическими технологиями, использование предметных знаний, в целях более эффективного воспитания личности, на потребность создавать новое, творить и самовыражаться в результатах своей деятельности.

#### Список литературы

1. Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы / Пер. с англ. М.: Изд-во «Весь Мир», 2003.
2. *Листратенко В. А.* Педагогика современной школы: учеб. пособие для студентов учреждений высшего образования по специальности «Педагогика». Минск: Печатный дом «Вишневка», 2017. 239 с.
3. *Вергелес Г. И., Денисова А. А.*, Технологии обучения младших школьников: учеб. пособие. Стандарт третьего поколения. СПб.: Питер, 2017. 256 с.
4. *Britell T. K.* Competency and Excellence // Minimum Competency Achievement Testing / Taeger R. M. & Title C. K. (eds). Berkeley, 1980. P. 23–29.
5. *Веснин В. Р.* Практический менеджмент персонала: пособие по кадровой работе. М.: Юристъ, 1988.

**Ю. В. Афонькова**

*Омский государственный педагогический университет, Омская обл., г. Омск*

## **ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБЩЕСТВЕННОЙ ПРОЦЕДУРЫ АККРЕДИТАЦИИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ**

В XXI веке мир меняется ежеминутно и его основными характеристиками стали нестабильность, неопределенность, сложность и неоднозначность, что ярко выражено в концепции управления изменениями VUCA – World, однако в условиях данного нестабильного мира высшим учебным заведениям необходимо осуществлять свою научно-образовательную деятельность и готовить будущих специалистов областей экономики [1, с. 130]. В связи с этим вопросы актуальности качества образования и процесса его верификации выходят на первый план.

Одной из функций образовательной политики государств является надзор за качеством образования, но государственные структуры большинства стран бюрократизированы и не способны к быстрым изменениям, сопровождающим современный мир. В то время как профессионально-общественная процедура аккредитации является более открытой и гибкой к изменяющейся реальности, так как под ней понимается установка факта соответствия подготовки специалистов принятым стандартам [2, с. 2]. Согласно статье 96 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» порядок проведения аккредитации, формы и методы оценки при ее проведении, а также права, предоставляемые аккредитованной организации, осуществляющей образовательную деятельность, устанавливаются самой общественной организацией, которая проводит общественную аккредитацию [4].

После подписания Болонской декларации в 1999 году и в рамках рекомендаций Совета Европейского союза была создана Европейская ассоциация гарантии качества в высшем образовании, которая наряду с Европейской ассоциацией университетов, Европейской ассоциацией высших учебных заведений и Европейского союза студентов выступили учредителями Европейского реестра гарантии качества образования, который в свою очередь подтолкнул страны к созданию в 2010 году Единого европейского пространства высшего образования. Среди задач Реестра помимо содействия мобильности студентов путем создания основы для повышения доверия среди образовательных организаций важным является пресечение деятельности не вызывающих доверия агентств по вопросам аккредитации и придание законодательной основы для предоставления права образовательным организациям выбора любого агентства, включенного в реестр.

Франция, подписав в 1998 году Сорбонскую декларацию, направленную на стандартизацию европейского образовательного пространства, встала у истоков Болонского процесса и последующих нововведений в образовательной политике Европы.

На данный момент во Франции действует одиннадцать профессионально-общественных организаций, входящих в Реестр, и занимающиеся каждые пять лет оценкой высших учебных заведений, обзором дисциплинарных областей, оценкой сайтов с использованием «нисходящего подхода» (от общего к частному) и оценкой докторских школ.

Haut Conseil d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur – HCERES (Высший совет по оценке исследований и высшего образования) выступают в качестве одной из частей системы обязательной внешней аккредитации качества образования, которые в условиях пандемийного и постпандемийного периода продолжают свою деятельность с использованием технологий опосредованной коммуникации.

На примере доклада по аккредитации Нантского университета [3], проводимого HCERES в марте 2021 года, в числе девяти экспертов и двух сотрудников Совета, мы можем выделить следующие разделы отчетной документации по аккредитации:

- презентация учреждения с подробным описанием, в том числе во взаимосвязи с территориальным расположением, где также указывается причина проведения аккредитации;
- анализ стратегического и оперативного управления;

- анализ научной и образовательной политики и связь между ними;
- анализ успешности студентов: их образовательная мобильность и ориентация на трудоустройство.

Кроме того, доклад содержит обратную связь в виде ответов на запросы образовательного учреждения, описание сильных и слабых его сторон, а также рекомендации от аккредитационного комитета.

Перспективным является политика HCERES, направленная на привлечение большего числа экспертов со стороны общественности. HCERES выделяет четыре основные группы, входящие в экспертный состав:

- исследователи и преподаватели-исследователи;
- представители общественно-политического мира;
- студенты;
- инженеры и представители управленческого аппарата.

Таким образом, профессионально-общественная процедура аккредитации в высшем образовании Франции, в том числе в дистанционном формате, способствует развитию независимой оценки качества высшего образования, что в свою очередь стимулирует развитие Единого европейского пространства высшего образования.

#### Список литературы

1. *Виноградова С. Г., Смирнова А. Т.* Модель трансформации вуза: теория и практика // Высшее образование в России. 2020. № 11. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-transformatsii-vuza-teoriya-i-praktika> (дата обращения: 12.12.2021).

2. *Кельсина А. С.* Профессионально-общественная аккредитация основных профессиональных образовательных программ высшего образования // Вопросы территориального развития. 2018. № 1 (41). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalno-obschestvennaya-akkreditatsiya-osnovnyh-professionalnyh-obrazovatelnyh-programm-vysshego-obrazovaniya> (дата обращения: 10.12.2021).

3. Rapport d'évaluation de l'Université de Nantes [Электронный ресурс] // Haut Conseil d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur: [сайт]. [2021]. URL: [https://www.hceres.fr/sites/default/files/media/publications/rapports\\_evaluations/pdf/B2022-EV-0440984F-DECT-ETAB220021918-033854-RD.pdf](https://www.hceres.fr/sites/default/files/media/publications/rapports_evaluations/pdf/B2022-EV-0440984F-DECT-ETAB220021918-033854-RD.pdf) (дата обращения: 13.12.2021).

4. Статья 96. Общественная аккредитация организаций, осуществляющих образовательную деятельность. Профессионально-общественная аккредитация образовательных программ [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.07.2021) «Об образовании в Российской Федерации». Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

**Н. С. Банных**

*Московский государственный областной университет, Московская обл., г. Мытищи*

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ДУХОВНОСТИ РАБОТНИКОВ КОРПОРАЦИИ**

Актуальность изучения особенностей формирования духовности работников современных компаний обусловлена несколькими причинами. Эффективность деятельности профессионала в напряженных, экстремальных ситуациях во многом определяется ресурсами, которыми он обладает. Говоря о жизнеспособности, которая интегрально характеризует эти ресурсы, ученые обращают внимание на важность социального окружения человека (семья, трудовой коллектив, команда), его собственные качества и способности, жизненные ценности, установки. Ряд исследований показал, что духовность является одним из важнейших ресурсов, определяющим внутреннее спокойствие, уверенность, надежность человека в любых ситуациях. При этом нет единого представления о понятии «духовность», существует множество взглядов и на пути ее формирования. Более того, установлено, что понятие «духовность» достаточно быстро адаптируется к постоянно изменяющемуся окружающему миру.

Проблема изучения духовности со времен Юнга стала одним из важнейших направлений психологических исследований. Маслоу связал духовность с особыми переживаниями человека при возникновении наиболее напряженных жизненных событий. Христианская психология делает акцент на связь духовности с высшими божественными силами, которые определяют поступки и жизнь человека. В настоящее время духовность наиболее часто связывают с моральными ценностями и традициями, проявлениями совести у человека [2].

Многими исследователями установлено, что духовность влияет и на отношения человека к своей профессии. В. Д. Шадриков утверждает, что духовность определяет творческий подъем в работе, является условием формирования потребности в поисках новых подходов. Она позволяет человеку оторваться от насущных забот и реализовать свой инновационный порыв в творческом выполнении конкретной профессиональной деятельности, что часто обеспечивает достижение успеха. Ученый отмечает личностные качества, способствующие проявлению духовности: совесть, честь, вера в людей, добродетель, воля, стремление к творчеству, выходу за социальные нормы [4]. О. Ю. Голубева обнаружила, что низкий уровень духовности способствует прагматичному отношению специалиста к своей профессии, а высокий уровень проявляется в активной жизненной позиции, стремлении к профессионализму, выражается в формировании и реализации интереса к творческому, содержательному труду. Духовность проявляется как способность управлять трудовым поведением, направляя его на профессиональное совершенствование, на эффективную, качественную работу. Благодаря духовности человек испытывает моральное удовлетворение от своей работы. Она придает новое качество профессионализму, в определенной степени формирует эталон профессионала [1].

При исследовании духовности современного человека следует учитывать утверждения З. Е. Чернышовой о том, что в настоящее время возникает новое понимание духовности, определенный отход от религиозной составляющей, которая была главенствующей в прежние времена. Хотя и утверждается, что источник духовности находится внутри человека, а потребность в духовности обусловлена отсутствием внутренней гармонии и уверенности человека в себе без помощи божественных сил, для него первостепенным становится личный опыт, и коммуникации в большей степени ориентируются на горизонтальные связи с другими людьми, окружающим миром. Отличительная черта новой духовности в первичности личного, индивидуального опыта, происходит переориентации устремлений на земные цели, земное благополучие, улучшение качества своей личной жизни пусть и благодаря нравственному совершенствованию человека [3].

Эмпирическое исследование духовности у работников проводилось в одной из российских корпораций. 440 ветеранам, как носителям корпоративной культуры компании, были заданы три вопроса: «Как Вам кажется, что такое духовность?», «Как Вы считаете, является ли духовность важным качеством для работника компании?», «Что, по Вашему мнению, следовало бы сделать в компании, чтобы способствовать росту духовности молодых работников?»

Таблица 1 – Распределение ответов на вопрос «Как Вам кажется, что такое духовность?»

Предлагаемые характеристики «духовности»	Выборка, %
Нравственность человека, его моральные устои, доброта, человечность, совестливость	31
Ум, образованность, широта кругозора, культура, воспитанность	13
Внутренний мир, богатство внутреннего мира, внутреннее содержание человека	13
Традиции народа, верность традициям, патриотизм	9
Стремление к совершенствованию, развитие личности, самопознание	8
Что-то хорошее в человеке, положительные качества в целом, душевная гармония	6
Мировоззрение человека, его отношение к жизни	6
Бескорыстие, отсутствие меркантильности	4
Сила духа	3
Вера в Бога, религиозность, то, что связано с верой, церковью	3
Вера, надежда, любовь	2
Другое	2
То, что связано с творчеством, искусством	0
Всего	100

«Духовностью» наиболее часто работники компании называют «нравственность человека, его моральные устои, доброта, человечность, совестливость» (31%).

Следующие группы характеристик (по 13 %, с существенным отставанием от первой группы ответов) связаны с «умом, образованностью, широтой кругозора, культурой, воспитанностью» и «внутренним миром, богатством внутреннего мира, внутренним содержанием человека».

Только третья группа понятий как-то отражает религиозное понимание «духовности». А на прямой вопрос о понимании духовности только 3 % респондентов дали ответ «Вера в Бога, религиозность, то, что связано с верой, церковью». На основании этого можно утверждать, что духовность для работников компании имеет новый смысл, который обобщенно можно представить высказыванием одного из респондентов: «Духовность – это внутреннее мировоззрение человека, сколько людей, столько и мнений, чужая душа – потемки. Никто не может и не имеет права ни лезть в нее, ни оценивать. Предприятие может выбирать нравственные векторы для патриотического воспитания своих сотрудников, но это называется не духовность, а пропаганда важности исторических событий компании».

На вопрос «Как Вы считаете, является ли духовность важным качеством для работника компании?» 87 % респондентов ответили, что духовность необходима для работников предприятия. При высокой доле оценок, отражающих важность духовности в деятельности и жизни компании, имеется много разноплановых мнений о том, как она влияет на деятельность организации.

Варианты ответов на вопрос «Что, по Вашему мнению, следовало бы сделать в компании, чтобы способствовать росту духовности молодых работников?» распределены следующим образом:



– духовность не нужна, чтобы работники компании работали эффективно (компания в первую очередь нужны профессионалы, а хороший человек – это еще не профессия; духовность не связана с профессионализмом и отношением к работе особенно в современных условиях);

– вместо духовности необходима интересная, престижная работа, являющаяся интеллектуальным вызовом для работников компании; необходимо всех обеспечить серьезной увлекательной работой, привлекать к мероприятиям, которые показывают престижность работы на предприятии;

– духовность нужно формировать в детском возрасте, в семье; все зависит от самого человека, от его воспитания и внутренней культуры;

– духовность нового работника сама сформируется в компании благодаря ее корпоративной культуре (кадровые сотрудники должны собственным примером влиять на молодых работников; руководителям всех уровней необходимо быть примером высокой духовности не на словах, а на деле);

– для формирования духовности необходима целенаправленная работа (при поощрении работников необходимо акцентировать внимание на их моральных и деловых качествах, поощрять тех, кто работает «не за страх, а за совесть»; возродить аналог соц.соревнования с системой морального и материального поощрения, с широким освещением результатов; помогать коллегам, делиться секретами эффективного и высокопроизводительного труда, добиваться успехов самому и помогать другим достигать высоких результатов; важен личный пример старшего поколения в отношении к своей работе, коллективу).

#### *Выводы.*

Результаты эмпирических исследований подтвердили важность духовности для работников крупных компаний. По мнению ветеранов, духовность является той основой, которая обеспечивает ресурсами специалиста для его эффективной работы в напряженных условиях современной жизни.

Понятие духовности среди ветеранов компании в значительной степени соответствует современному гуманистическому пониманию, существенно оторванному от религиозного. Это подтверждается высказываниями отдельных работников о том, что формирование духовности не является для компании первоочередной задачей, необходимо ориентироваться на решение практических задач по созданию современной и перспективной техники, на формирование у работников профессионализма, приверженности компании.

Для формирования духовности у молодых работников наиболее часто встречались следующие предложения:

– предоставление интересных амбициозных производственных заданий, повышающих престиж компании;

– обусловленность формирования духовности молодых работников благодаря корпоративной культуре компании; развитие справедливости, честности, порядочности в поведении и деловом общении;

– ориентация на личный пример руководителей и старших коллег;

– необходимость обращения особого основного внимания наставничеству при целенаправленной работе по формированию духовности у молодежи (старшие коллеги могут активно участвовать в духовно-нравственном воспитании молодых работников в процессе реальной практической деятельности);

– необходимость учета того, что духовность формируется в детском возрасте, в первую очередь в семье.

При проведении дальнейших исследований планируется изучить взаимосвязь духовности и профессионализма на примерах выдающихся людей компании.

#### **Список литературы**

1. Голубева О. Ю. Духовность сквозь призму отношения человека к своей профессиональной деятельности // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология, Педагогика. Психология. Том 4 (70). 2018. № 1. С. 82–93.

2. *Степанова Е. А.* Новая духовность и старые религии // Научно-теоретический журнал «Религиоведение». 2011. № 1. С. 127–134.

3. *Чернышкова З. Е.* Новая духовность и ее реализация в новых религиозных движениях // Сборник статей «90 лет Виктору Владимиру Петровичу: Материалы круглого стола «Религия и религиоведение на Урале». Осинцев А. В. (ред.), Мельникова Е. В. (ред.) & Коллектив авторов. Екатеринбург: ООО Издательство «Деловая книга». 2018. С. 53–57.

4. *Шадриков В. Д.* Происхождение человечности. М.: Логос. 2001. 315 с.

**Е. А. Блекус**

*Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор*

## **ВОСПИТАНИЕ КАК ОСНОВА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМЫ**

При переосмыслении старого и формировании новых жизненных ценностей, проблемы социального воспитания становятся особенно актуальными. Именно они играют ключевую роль в образовательном процессе.

В педагогике вопрос о социальной доктрине принимает форму специально упорядоченного, контролируемого процесса, а также авторитета воспитателя у подопечных для достижения необходимых основ и норм поведения.

С ростом проблем современного общества педагогическая наука упорядочивает неорганизованное воспитание ребенка, которое происходит под влиянием повседневной жизнедеятельности, помогает формированию личности. В этом процессе принимает участие все окружение ребенка – члены семьи, друзья, все, у кого дети так подражают жестам и лексике.

В связи с этим, можно сделать вывод, что ребенку необходимо организованное воспитание, которое осуществляется квалифицированными педагогами. Именно педагогика устанавливает конкретные цели при воспитании, устремляет воспитуемого к формированию социально-положительных навыков и привычек, создает базис его индивидуальности.

Ж. Ж. Руссо выделил три основных фактора воспитания-воздействия на ребенка – природу, людей и общество [1, с. 65]. Следовательно, перед воспитателем обозначена задача – достичь полной гармонии в этих действиях.

Нужно сказать, что воспитательный процесс имеет непосредственное отношение к таким наукам как педагогика и психология, которым принадлежит основная роль при формировании подхода к ребенку.

При определении роли воспитания могут возникнуть разные оценки. Во-первых, эта роль может быть негативной, в случае негативного влияния среды и плохой наследственной базы, во-вторых, признание этого процесса единственным средством перевоспитания человека.

Из выше сказанного, можно сделать вывод, что положительный результат и эффективность осознанного усвоения системы знаний нереально без профессионального подхода педагогического состава.

Природа человека может свести на нет, нивелировать весь воспитательный процесс, который, в свою очередь, дает многое для воспитуемого.

Основная задача воспитания – это определение склонностей или дарований, также – это определение вектора развития в соответствии с индивидуальными особенностями человека, по его возможностям и способностям. Можно выделить формы воспитания, исходя из специфики взаимодействия [1].

Умственная:

Определить зерно научного мировоззрения;

Достичь усвоения вложенных знаний;

Способствовать тому, чтобы воспитуемый проявлял активный интерес к познанию новшеств;

Способствовать акселерации умственных сил, способностей и дарований;

Способствовать проявлению интереса к повышению уровня подготовки.

Физическая

Данная форма является базой всех воспитательных систем. Способствует возникновению у подрастающего поколения физической подготовки, выносливости, терпения, задает вектор стремления к успеху. Все вышеперечисленное является фундаментом при формировании новых черт характера и порождает волю при достижении успеха в любом начатом деле.

### Трудовая

Данная форма необходима при формировании трудовых начинаний и азов производственных отношений. Происходит это за счет познания орудий труда и способов их применения. Именно труд считается главным фактором, который мотивирует развитие личности.

### Политехническая

Данная форма направлена на знакомство с базовым принципом определенного производства. Она же способствует усвоению нового материала о производственном процессе и отношениях.

Эта форма ставит перед собой определенные задачи:

- способствовать возникновению интереса к производственной деятельности;
- развить технические способности, также новое экономическое мышление;
- способствует проявлению возможностей к изобретательности;
- способствует проявлению склонности к предпринимательству.

Правильная организация политехнического образования ведет к трудолюбию, дисциплинированности, ответственности и позволяет осознанно выбрать будущую профессию.

### Нравственная

Способствует осознанию у воспитуемых основ социальных норм общества за счет понимания нравственности, суждений, навыков, убеждений, чувств, привычек поведения.

Она же определяет постановку:

Социальных ценностей;

Неизменных моральных, исторически сформировавшихся норм на фоне общественного эволюционного изменения;

Новой морали, которая стала результатом современного этапа развития общественного мировоззрения.

### Эстетическая

Данная форма является основой воспитательной системы, ее роль трудно переоценить. При этом необходимо учитывать грамотность, комплексность подачи и способствованию дальнейшего развития эстетических ценностей, потребностей или вкуса, которые будут отвечать за формирование индивидуальности человека.

Отмечу, что бремя общих проблем увеличивается во всех нишах существования общества. Данное обстоятельство является причиной повышенного интереса к воспитанию подрастающего поколения в спектре педагогического воздействия. Семейное социальное воспитание имеет цель и стремится к результату – это социальное развитие личности.

Данный процесс, с одной стороны, довольно сложен и многогранен. Он обусловлен самобытностью, особыми условиями, уровнем общественного развития, степенью ценностных установок, целей, с другой стороны – реальным состоянием индивидуальных характеристик детей.

Необходимо отметить, что, согласно Д. И. Фельдштейну, закономерность социального развития может предопределять [1]: степень освоения базиса социализации; степень адаптации с социумом, с учетом возникших новых качеств характера – независимости, уверенности, самостоятельности, инициативности, отсутствия комплексов; принципы взаимодействия человека и социума.

Отмечу, что на сегодняшний день происходит агрессивное вмешательство интернета в процесс формирования личностных качеств, у ребенка складывается виртуальное восприятие мира. Данное обстоятельство гнетом отражается на психическом развитии детей школьного возраста: нарушается нормальное развитие мировосприятия, культуры, психики, в дальнейшем может возникнуть «цифровое слабоумие». Как следствие, родителям необходимо как можно раньше способствовать правильной организации досуга своего ребенка.

Наблюдение за факторами проникновения в личную среду ребенка и влияющую на него со стороны СМИ является адекватным процессом формирования задач социального воспитания ребенка.

#### **Список литературы**

1. *Мардахаев Л. В.* Социальная педагогика: учебник для бакалавров. М., 2017. 180 с.
2. *Яковлева Н. О., Яковлев Е. В.* Социальное воспитание как педагогический феномен // Современные проблемы науки и образования: сетевой журн. 2021. URL: <https://science-education.ru/> (дата обращения: 17.12.2021).

**В. Н. Блохин**

*Белорусская государственная сельскохозяйственная академия, Республика Беларусь, г. Горки*

## **ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ**

Пандемия коронавируса кардинально трансформировала функционирование систем образования во всем мире. Ограничения занятий в традиционном формате в 2020–2021 гг. затронули абсолютное большинство учащихся по всему миру. Появившиеся проблемы еще больше усугубляют разрыв между развитыми и развивающимися странами. Упущения в сфере образования могут затронуть будущие поколения, что угрожает снижением социально-экономических стандартов жизни, которые достигались десятилетиями.

Разразившийся эпидемический кризис заставил переосмыслить методику преподавания, стал стимулом для стремительного внедрения инноваций в образовательный процесс. В целях обеспечения непрерывного функционирования обучения в большинстве стран мира начали активно применяться дистанционные методы, ставшие возможными благодаря широкому распространению доступа к сети Интернет. Приобрели популярность радио- и телетрансляции образовательных курсов, преподаватели были вынуждены экстренно разрабатывать комплекты материалов для самостоятельного изучения учащимися.

В рамках Глобальной коалиции по вопросам образования под эгидой ЮНЕСКО, при содействии правительств стран мира были разработаны меры реагирования в условиях пандемии, что позволило оперативно разработать решения и рекомендации по организации дистанционного образования. Согласно выработанным подходам, задача предоставления качественного образования должна рассматриваться совместно с необходимостью учета доступности средств обучения для молодежи, находящейся в состоянии бедности, на далеком расстоянии от центров цивилизации. Необходимо учитывать мнение, технические навыки, возможности здоровья преподавательского состава, а также социально-экономическое положение местных сообществ, что определяет возможность организации непрерывного образовательного процесса на основе дистанционных технологий [2].

Для минимизации последствий пандемии и обеспечения качества образовательного процесса международные организации, эксперты рекомендуют реализовывать ряд мер.

1. Сдерживание распространения коронавируса, тщательное планирование работы учреждений образования в новых эпидемических условиях.

Наиболее эффективной мерой для обеспечения стабильности обучения является снижение передачи вируса в национальном масштабе, что возможно при соблюдении строгого масочного режима в местах скопления людей, минимизация массовых мероприятий, вакцинация населения, усиленные меры по дезинфицированию помещений. Режим функционирования учреждений образования (в традиционном или дистанционном формате) необходимо обсуждать со всеми заинтересованными сторонами, учитывать различные мнения и, по возможности, выработать компромиссные решения. В принятии решений важна согласованность действий с работниками сферы здравоохранения.

2. Обеспечение источников финансирования образования и координация действий для достижения результатов.

Пандемия привела к огромным социально-экономическим потерям, снижению объема экономик стран мира и вообще к падению мирового ВВП. Национальным правительствам нужно защитить источники финансирования образования, что возможно при использовании следующих мер: активизация мобилизации внутренних государственных ресурсов, сохранение приоритетности финансирования образования, повышение эффективности расходования средств, развитие международного сотрудничества в целях решения долговых проблем государств.

3. Формирование жизнеспособных систем образования в целях устойчивого развития.

Повышение устойчивости образовательных систем возможно в случае обеспечения равенства и инклюзивности в плане доступности обучения; совершенствование системы

управления рисками на всех уровнях системы образования; развитие механизмов коммуникаций и консультаций.

4. Переосмысление образования и ускорение трансформаций в преподавании и обучении [1].

Трансформации в образовательном процессе могут иметь огромные масштабы и реализовываться в течение короткого времени, что показала пандемия COVID-19. Необходимо использовать возможности, которые предоставляет современный трансформационный процесс, что может способствовать выработке решений имеющихся проблем. Использование дистанционных форм образования может в дальнейшем предотвратить отсев из образования (особенно высшей школы) молодежи из малообеспеченных и маргинальных слоев населения. Появляются дополнительные возможности развития навыков в рамках программ расширения возможностей для трудоустройства, повышение квалификации.

Гарантирование непрерывности обучения в условиях закрытия образовательных учреждений (или ограничения их работы) стало серьезным вызовом для многих национальных правительств. В соответствии с изданными распоряжениями преподавателей обязали использовать информационно-коммуникационные технологии в образовательной деятельности. Некоторые методы дистанционного образования применяются в большей степени, чем другие, что обусловлено уровнем образования и варьируется от региона к региону. В странах с ограниченной доступностью Интернета применяются более традиционные способы дистанционного обучения – печатные материалы, записи радио- и телепередач на дисках или usb-носителях [3].

Относительно мало государств практикуют оценку эффективности методов дистанционного обучения. Имеющиеся данные демонстрируют различия стран в степени охвата молодежи образованием с использованием дистанционных методов: в государствах с высоким уровнем дохода дистанционным обучением охвачено до 85% учащихся, в то время как в странах с низким уровнем дохода такую возможность имеют не более 50% детей и молодежи, получающей образование (рисунок 1).

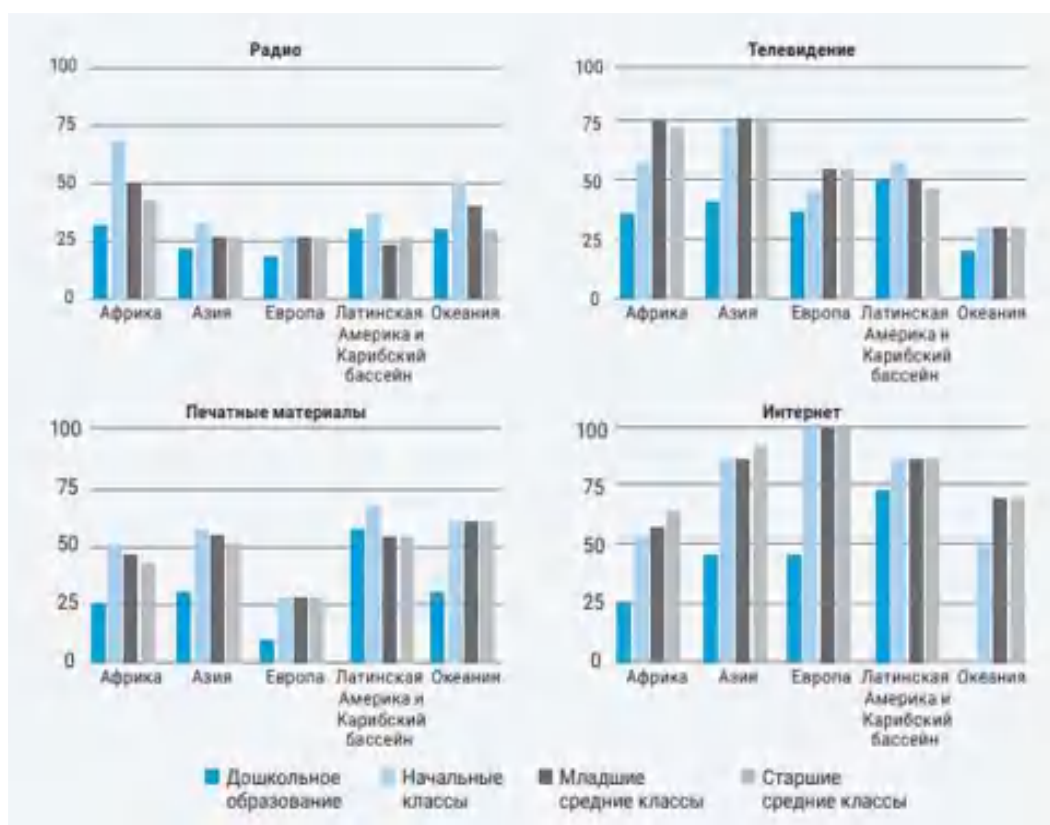


Рисунок 1 – Выбор страной метода дистанционного обучения на период закрытия школ определялся уровнем обучения и региональной спецификой (в процентах) [1]

Возникшая разница связана с цифровым разрывом и тем, что социально уязвимые группы населения не всегда имеют доступ к таким базовым для современной цивилизации благам как электроснабжение, телефонная связь, техническая и дорожная инфраструктура.

В связи с закрытием учреждений образования возникла необходимость пересмотреть применяемые методы оценки успеваемости учащихся, а иногда и вообще отказаться от них. Во многих государствах экзамены переносились на более поздний срок; в некоторых регионах они были отменены; в ряде стран вместо экзаменов стала проводиться непрерывная аттестация или применяться альтернативные решения, такие как проведение выпускных экзаменов в формате онлайн-тестирования. Инновационным методам непрерывной аттестации уделяется повышенное внимание. За успеваемостью учащихся можно следить посредством проведения опросов с помощью мобильных телефонов, отслеживания статистики использования и эффективности учебных платформ и приложений, а также оперативной учебной аттестации для выявления пробелов в знаниях. Каждое решение сопровождается своими трудностями, главным образом с точки зрения справедливости.

Долгосрочные решения в сфере образования должны внедряться с учетом полученного опыта и на основе широкого использования технологий для обеспечения непрерывности обучения во время пандемии, в том числе для наиболее маргинализированных слоев населения. Сохранение доступа к образованию – критически важная необходимость от которой во многом зависит будущее как отдельных личностей, так и обществ в целом.

#### **Список литературы**

1. Концептуальная записка: образование в эпоху COViD-19 и в последующий период [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy\\_brief\\_-\\_education\\_during\\_covid-19\\_and\\_beyond\\_russian.pdf](https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_russian.pdf). Дата доступа: 12.12.2021.
2. UNESCO, International Commission on the Futures of Education, “Education in a post COVID-19 world: Nine ideas for action”, 2020 [Electronic resource] – Mode of access: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717/PDF/373717eng.pdf.multi>. – Date of access: 11.12.2021
3. Karen Mundy and Susannah Hares, “Equity-Focused Approaches to Learning Loss during COVID-19”, Center for Global Development Blog, 16 April 2020, [Electronic resource] – Mode of access: <https://www.cgdev.org/blog/equity-focused-approaches-learning-loss-during-covid-19>. – Date of access: 12.12.2021.



**Г. В. Болбас**

*Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, Республика Беларусь*

## **ПРИРОДОСООБРАЗНОЕ ВОСПИТАНИЕ: СПЕЦИФИКА СМЫСЛОВОЙ И СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ**

Нестабильность и кризисные состояния, характеризующие современную цивилизацию, приводят к переосмыслению правильности выбранного пути развития человечества. Изменения, которые затронули все сферы жизнедеятельности человека, свидетельствуют, прежде всего, о нарушениях баланса между человеком и средой. Решение данной проблемы носит комплексный характер и одной из первостепенных задач, касающихся педагогической теории и образовательной практики, должно стать изменение их направленности в сторону природосообразности. Данная идея не нова, однако каждый раз в переломные моменты развития общества мы возвращаемся к ней и проецируем на педагогическую действительность. Некоторые ученые определяют природосообразность как «великое достижение человеческой мысли» [5, с. 37], «всеобъемлющий, фундаментальный принцип человеческого бытия» [3], «высший принцип воспитания» [4, с. 21]. В рамках данной статьи считаем целесообразным проанализировать дефиницию природосообразности относительно воспитания.

История природосообразного воспитания возникла задолго до теоретического обоснования его положений в трудах зарубежных и отечественных классиков образования. Идеи природоцентризма имплицитно содержались еще в языческих традициях и практиках архаической культуры, далее получили развитие в трудах античных и средневековых мыслителей. Позже в эпоху Нового времени идею природосообразности в качестве одной из основ своего педагогического учения определил В. Ратке, утверждая, что «обучение должно протекать в соответствии с ходом природы, не нарушая его» [2, с. 98]. В трудах Я. А. Коменского природосообразность получила глубокое теоретическое осмысление в качестве педагогической закономерности, что дает основание большинству исследователей считать его основоположником природосообразного воспитания. В дальнейшем идея природосообразности обосновывалась многими зарубежными и отечественными учеными.

Определение природосообразности как теоретической основы воспитания для многих современных исследователей является основанием для оперирования термином «природосообразное воспитание» (Н. И. Иванова, Д. М. Саиткасимханова и др.). При этом его использование зачастую не сопровождается раскрытием смыслового, структурно-содержательного наполнения обозначенного им педагогического явления, некоторые авторы исходят из очевидности значения, заключенного в названии феномена. В качестве тождественного понятия исследователи используют термин «природосообразность воспитания», хотя за игрой слов обнаруживаются смысловые отличия. Большинство ученых исследуют «природосообразность» в устойчивой и традиционной для него связке с компонентом «принцип» (Н. Д. Виноградова, В. Е. Доманский, А. В. Кулик, В. В. Кумарин, Р. Л. Лыгдынова, Е. Н. Медынский, Е. А. Петрова А. И. Пискунов, С. М. Салимова, А. Н. Шими́на и др.) Ряд авторов опускает этот компонент и рассматривает природосообразность как идею, парадигму, идеологию, которые транслируют на педагогические процессы и явления (В. С. Болбас, А. М. Кушнир, И. Я. Лернер, В. П. Сазонов, Г. А. Харьковская и др.). Некоторые исследователи считают, что универсального определения принципу природосообразности не может быть в силу смысловой многозначности и находят возможным его интерпретацию в привязке к автору, в частности, принцип природосообразности Я. А. Коменского, принцип природосообразности Ж. Ж. Руссо и т.д. Более того, адекватной дефиницией называют понятие «парадигма природосообразности» («природосообразная парадигма»).

Наряду с природосообразным воспитанием используются понятия «природосообразное обучение» (М. Ф. Полевская, А. Л. Сиротюк и др.), «природосообразное образование» (З. И. Тюмасева, М. В. Шептуховский и др.), «природосообразная педагогика» (В. П. Беспалько, В. В. Кумарин и др.). Использование понятия «природосообразность» относительно воспитания обусловлено пониманием данного термина в широком значении, а именно, как процесса передачи подрастающим поколениям всей совокупности социокультурного опыта. Также более предпочтительным считаем данный термин ввиду преимущества воспитательных целей и задач и подчинения им процесса усвоения ЗУНов. Более того, согласимся с мнением исследователя Г. Ю. Беляева о том, что «представления о природосообразности воспитания экзистенциально приоритетны перед представлениями о природосообразности обучения» [1, с. 51].

Наиболее частым подходом в осмыслении природосообразного воспитания является определение многозначности компонента «природосообразность», который отражает необходимость соотнесения, в нашем случае педагогического явления, с «природой» в различных ее проявлениях. «Природа», как правило, отождествляется либо с окружающей средой (природной, социальной) либо с внутренней сущностью предметов и явлений. Подтверждением этого являются многочисленные сообразности, в частности, «природосообразность», «богосообразность», «человекосообразность», «культуросообразность», целесообразность и др. Однако разнообразные толкования понятия «природа» объединяет идея о том, что человек является ее частью и поэтому необходимо согласовывать процесс его воспитания с общими объективными законами его развития в окружающей среде. Ввиду того, что человек – часть среды, которую он отражает в своей природе, то природосообразное воспитание представляет собой процесс согласования с различными аспектами окружающей и внутренней природы личности. Сущность природосообразного воспитания соотносится со смыслом идеи, пронизывающей все исторические периоды. В Античности она находила отражение в тождественности микрокосма макрокосму, в Средневековье – в сообразности человека Богу, то есть подчинению частного общему, элемента целому. В Новое время эта идея ярко представлена в пансофической концепции Я. А. Коменского о том, что отдельные части мира заключают в себе образ общего божественного мира. В XX–XXI вв. единство природного мира и их взаимозависимость обосновываются в учении В. И. Вернадского о ноосфере, в теориях нового соприродного универсализма и др.

Таким образом, сообразность воспитания с одним элементом либо одним из его аспектов противоречит самому ключевому положению природосообразного воспитания о нацеленности процесса формирования и развития личности на гармонизацию ее отношений как со средой, так и со своим внутренним миром, потребностями и смыслами.

#### Список литературы

1. Беляев Г. Ю. Эволюция представлений о природосообразности обучения в контекстах изменения теории воспитания // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 2. С. 50–57.
2. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учеб. пособие для пед. учебных заведений / Под ред. академика РАО А. И. Пискунова. М.: ТЦ «Сфера», 2001. 512 с.
3. Кулик А. В. Смена природоохранной парадигмы. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://albercul.livejournal.com/716>.
4. Кушнир А. М. Принцип природосообразности как методологическое основание проектирования технологий и содержания обучения // Школьные технологии. 2011. № 3. С. 12–22.
5. Попов Л. В. Идеи, представления и принцип природосообразности воспитания // Вестник Моск. ун-та. Серия 20: Пед. образование. 2017. № 3. С. 36–46.

**А. В. Боровой**

*Луганский государственный педагогический университет, г. Луганск*

## **ВОСПИТАНИЕ НОРМ ОБЩЕСТВЕННОЙ МОРАЛИ И ПРАВДЫ СТУДЕНТОВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ**

Одной из задач нравственного воспитания студенческой молодежи в высшей школе, является передача студентам нравственного морального опыта, который поможет им уяснить этические требования, предъявляемые обществом каждому молодому человеку, помогли бы увидеть нравственные разногласия в совершаемых поступках и понять их смысл. Поэтому изучение причин отрыва теории от практики в нравственном воспитании в высшей школе, а также обоснование эффективных путей сочетания теории с практикой в этой сфере имеют значительное практическое и теоретическое значение.

Одной из ведущих задач нравственного воспитания молодежи в высшей школе является прежде всего, видоизменение в сознании студентов нравственной теории, что позволит увидеть разногласия в собственных нравственных поступках и поступках других людей и безошибочно определить их ценностный смысл.

Тем не менее, в процессе реализации этих задач, студенты хотя и приобретают морально-нравственных знаний, и осознают рациональность моральных требований, однако не всегда руководствуются ими в действительности. В этом и проявляются главные противоречия «знаю, как правильно, но сделаю по-своему», «знаю, но делать не буду». Именно такие позиции молодого человека и являются объектом пристального внимания общества, поскольку они очень часто кардинально отличаются от цели нравственного воспитания в современной высшей школе. Из этого следует, что основным идейно-нравственным поведением современных студентов, является практицизм и активный доступ к саморазвитию. Тем не менее, часть студентов, хотя и признает культурные традиции общества, признающего рациональность и благородство, но при этом в повседневной жизни ведет себя безнравственно.

Анализ таких явлений дает основание для вывода, что между знанием этики и нравственным поведением сегодня наблюдается разрыв и взаимоисключение. Последнее характеризуется следующим: во-первых, за годы обучения в высшем учебном заведении студенты приобретают навыки критического мышления и преимущественно проявляют сразу к социальной несправедливости, но, когда речь заходит об их собственной выгоде, многие из них, к сожалению, способны использовать знакомства в собственных интересах и даже давать взятки. С одной стороны, они возмущаются общественной несправедливостью, а с другой – начинают приспосабливаться к этим порядкам. Между их знаниями и действиями из-за этих условий начинают возникать противоречия.

Во-вторых, в отношении культуры большинство студентов высших учебных заведений признают высокую культуру общества, однако не малая часть из них в собственном поведении все же склонна к проявлениям низкой культуры. Такая утрата культурных норм приводит к потере жизненных ориентиров, духовной пустоты и вступает в противоречие с эстетическими нормами.

В-третьих, что касается морального поведения, большинство студентов знают, что честность – это основа утверждения себя в жизни и на когнитивном уровне принимают и сами признают такие качества как честность, искренность, ответственность, вежливость, однако в реальной жизни им бывает трудно вести себя честно по отношению к обществу, и поэтому они начинают игнорировать нормы общественной морали.

Четвертое: что касается жизненных ценностей, большинство студентов признают приоритет общественного над личным и принцип «долг важнее выгоды». Однако уровень морального поведения значительной части студентов ниже уровня накопленных знаний. И это выражается в следующем:

– проявляется столкновение общественных и частных интересов, некоторые из студентов придерживаются принципа «субъективность для себя, объективность для других», т.е. в центр социальной системы они ставят себя. В то время как их коллективное самосознание становится слабее, стремление к общественным ценностям становится не долгим и меркантильные рассуждения одерживают верх;

– в ценностных ориентациях у многих студентов возникают отклонения, и чтобы добиться своей цели, они не обращают внимания на общественные моральные нормы.

Такая ситуация не может быть объяснена только лишь уровнем сформированности нравственных знаний студентов, поэтому с каждым годом становится все актуальнейшей проблемой нравственного воспитания в высшей школе.

С точки зрения этики, соблюдать моральное поведение сложнее, чем получать нравственные знания. Формирование нравственных черт человека является прежде всего, процесс взаимодействия собственного поведения, а также развития способности к суждениям. Следовательно, знания морали есть и остается основой, она выполняет функцию поддержки и упорядочением поведения личности в социуме. А нравственное поведение – это внешнее проявление моральных знаний и качеств. В основе нравственного поведения лежат знания, чувства и воля, они формируются в результате определенной практической деятельности личности. Субъект этого процесса должен использовать знания на практике, опираясь на чувство морали и руководствуясь нравственной волей. В то же время, личности нужно преодолевать разные неблагоприятные факторы окружающего мира. Таким образом, сущность приобретенных моральных знаний, будет состоять в том, что знать легко, а делать трудно.

В нравственном воспитании студенческой молодежи в высшей школе сейчас все яснее прослеживается явление отрыва теории от практики. Выражается, в основном в следующем:

– с каждым годом роль нравственного воспитания в обществе и, в высшей школе становится «слабым звеном»;

– произошел разрыв между теорией и практикой нравственного воспитания, поскольку акцентируется в основном на получении и усвоении знаний, тогда как на практике студенты не умеют их применять.

Таким образом, для того чтобы в полной мере раскрылись возможности нравственного воспитания студенческой молодежи, преподавателю необходимо в первую очередь соответствовать моральным нормам и принципам. Не допускать расхождения своих слов с действиями, своим поведением и примером показывать правила и нормы морального поведения в обществе.

Если содержание нравственного воспитания отражает нравственные стремления педагога, тогда возникает благоприятная атмосфера принятия студентами нравственных убеждений, а значит, и осуществления морально выверенных практических действий. Содержание нравственного воспитания должно быть актуальным, в нем должны сочетаться стратегия и целеустремленность, системность и эффективность, реальность и стремление к идеальному, обязательно патриотизм и перспективы развития. Отсюда можно заключить, что реформы и инновации должны соответствовать идеалам нравственного воспитания, тогда формирование системы ценностей, представление о мире и человеке будет способствовать совершенствованию нравственных черт студентов, активизировать гармоничное развитие физических, нравственных и интеллектуальных качеств, поощрять обучение, желание внести свой вклад во всеобщее дело.

Нравственное воспитание по своей сущности является процессом духовности взаимодействия преподавателя и студента. В отношении форм образования, необходима гармонизация всех составляющих учебно-воспитательного процесса в высшей школе и во внеаудиторной воспитательной работе. В контексте последнего, необходима разработка модели воспитания, которая бы обеспечивала эффективное усвоение студентами моральных и специальных знаний, в состав которой входили разные молодежные объединения как внутри

высшей учебной школы, так и за его пределами. Это в совокупности позволило бы значительно расширить поле практики нравственного воспитания студентов.

При таком понимании проблемы нравственная практика – это самый высокий уровень нравственного воспитания, в котором происходит углубление нравственных знаний и интериоризация нравственных принципов. В то же время, это и эффективный способ избежать однобокого акцентирования только нравственных знаний и игнорирования воспитания нравственной воли и поведения. В таких условиях происходит закалка воли студентов, повышается моральный уровень их поведения, укрепляются профессиональные навыки, воспитывается чувство ответственности за общее дело, формируется высокая моральная сознательность.

Не менее важным является разъяснение позиций идеологии общества, создание высокой духовной атмосферы в высшем учебном заведении. Следует отметить, что именно созданная духовная атмосфера в университетах влияет на качество обучения студентов.

Итак, подытоживая значимое, можно сказать, что цель нравственного воспитания в высшем учебном заведении – научить студентов познавать сущность морали и совершенствовать поведение, кардинально способствовать всестороннему развитию личности. В нравственном воспитании студентов необходимо, чтобы знания объединялись с практикой. Для достижения этого, коллектив преподавателей высших учебных заведений должны пройти сложный путь, от исследования проблем нравственного воспитания, до разработки соответствующего содержания, форм и методик, внедрение которых в учебно-воспитательный процесс должен обеспечить сочетание теории и практики нравственного воспитания личности.

#### **Список литературы**

1. *Андреев В. И.* Педагогическая этика: спецкурс для нравственного саморазвития. Казань: Центр инновационных технологий, 2002. 272 с.
2. *Бунеев Р. Н.* Образовательная система нового поколения. Теория и практика. М.: Баллас, 2009. 208 с.
3. *Вунд В.* Этика: Факты нравственной жизни. Философские системы морали. М.: ЛИБРОКОМ, 2011. 456 с.
4. Воспитательная деятельность педагога: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Под общ. ред. В. А. Слостенина, И. А. Колесниковой. М.: Академия, 2005. 336 с.

**А. Н. Брегид**

*Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, Республика Беларусь, г. Гомель*

## **ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И РЕАКЦИИ СУПРУГОВ НА КОНФЛИКТ**

Семейная проблематика занимает значительное место как в отечественной, так и зарубежной психологии. Среди разнообразных проблем исследования семьи центральное место отводится изучению психологии супружеских отношений.

Супружеские отношения, продолжающиеся достаточно длительный период времени, не могут оставаться неизменными. Исследователи исходят из того, что супружеские отношения постоянно развиваются и меняются, поэтому конфликты между супругами стоит рассматривать как неизбежную и необходимую часть отношений.

Для того, чтобы удовлетворить свои различные потребности люди заключают брак. Например, такие потребности, как потребность отцовства и материнства, сексуального общения, самореализации мужчины или женщины, получения положительных эмоций, совместного досуга и т. д. Следствием частичного или полного неудовлетворения тех или иных потребностей могут стать ссоры и конфликты.

Само слово «конфликт» пришло из латыни и означает столкновение сторон, мнений, сил.

Под конфликтом понимается наиболее острый способ разрешения значимых противоречий, возникающих в процессе взаимодействия, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и обычно сопровождающийся негативными эмоциями [1, с. 22].

В. А. Сысенко дает понятие конфликтного супружеского союза: «Конфликтными супружескими союзами мы называем такие, в которых между супругами имеются постоянные сферы, где их интересы, потребности, намерения и желания приходят в столкновение, порождая особо сильные и продолжительные отрицательные эмоциональные состояния» [2, с. 42].

Существует множество различных типологий семейных конфликтов. К числу наиболее распространенных можно отнести разделение всех конфликтов на конструктивные и деструктивные. Признаками конструктивного конфликта является возникновение в результате конфликтного столкновения взаимоприемлемого решения и ощущения удовлетворенности. Признаком деструктивного конфликта является недовольство исходом конфликтных столкновений, остающееся эмоциональное напряжение. Такие конфликты снижают удовлетворенность браком у супругов, вызывая чувство непонятности, напряженности, раздражения и досады. Повторяющиеся конфликты такого рода могут закрепить эти чувства, развить их до неприятия и отчуждения, когда само существование брака между супругами кажется тягостным и обременительным [3, с. 116].

Среди часто встречающихся причин супружеских конфликтов можно выделить множество совершенно разных. Рассмотрим наиболее распространенные, которые встречаются в жизни супругов наиболее часто. К таким причинам можно отнести: неудовлетворенные потребности, различие взглядов, вкусов, интересов, норм, представлений, нравственных позиций, несовместимость характеров и личных качеств супругов, неадекватные ролевые ожидания и другие.

Однако, кроме внутренних факторов, оказывать влияние на вероятность возникновения супружеских конфликтов могут и внешние факторы. Приведем в пример несколько самых распространенных: ухудшение материального положения многих семей; чрезмерная занятость одного из супругов (или обоих) на работе; невозможность нормального трудоустройства одного из супругов; длительное отсутствие своего жилья; отсутствие возможности устроить детей в детское учреждение и др.

Каждый человек выбирает способы, приемы и методы деятельности, исходя из особенностей своего характера. Они, в свою очередь, и формируют индивидуальный стиль поведения в различных сферах жизни. Однако некоторые недостатки характера сами по себе

могут быть источником конфликтных ситуаций в семье. Существуют черты, которые тяжело принять человеку, которые приводят к разрушению брака вне зависимости от стремления партнеров приспособиться. В пример можно привести эгоцентрические черты характеров супругов. Их концентрация на своем «я», самолюбие и высокомерность – один из факторов разрушения и усугубления брака.

Нельзя оставить без внимания и макрофакторы, которые также оказывают большое влияние на возникновение конфликтов в семье. К ним можно отнести: рост социального отчуждения, ориентация на культ потребления; девальвация моральных ценностей, в том числе традиционных норм сексуального поведения; изменение традиционного положения женщины в семье, женщина сама может зарабатывать деньги, а не только быть домохозяйкой и хранительницей очага; кризисное состояние экономики, финансов, социальной сферы государства [4, с. 89].

В супружеских отношениях существуют сферы, в которых наиболее часто происходят конфликты. Для выявления наиболее конфликтных сфер была использована методика «Характер взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях» (таблица 1). В исследовании приняло участие 80 человек, из которых 40 мужчин и 40 женщин, состоящих в браке. Исследование проводилось со студентами заочного отделения УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».

Таблица 1 – Результаты исследования характера взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях

Конфликтные сферы	Среднее значение		Достоверность различий по F-критерию Фишера $\varphi_{кр} = 1,64$ при $p \leq 0.05$ $\varphi_{кр} = 2,31$ при $p \leq 0.01$
	Мужчины	Женщины	
Проблемы отношений с родственниками и друзьями	0,34	-1,32	$\varphi_{кр} = 4,99$ при $p \leq 0.01$
Вопросы, связанные с воспитанием детей	0,13	0,3	$\varphi_{кр} = 1,21$ при $p \leq 0.05$
Проявление стремления к автономии	-1,09	-0,95	$\varphi_{кр} = 1,41$ при $p \leq 0.05$
Нарушение ролевых ожиданий	-0,9	-0,22	$\varphi_{кр} = 2,31$ при $p \leq 0.01$
Рассогласование норм поведения	-0,34	0,47	$\varphi_{кр} = 0$ при $p \leq 0.05$
Проявление доминирования одним из супругов	-1,33	-1	$\varphi_{кр} = 1,44$ при $p \leq 0.05$
Проявление ревности	0,19	-0,26	$\varphi_{кр} = 0,86$ при $p \leq 0.05$
Расхождения в отношении к деньгам	-0,07	-0,65	$\varphi_{кр} = 0,75$ при $p \leq 0.05$

С помощью методики были выявлены статистически значимые различия в потенциально конфликтных сферах между мужчинами и женщинами. В сфере проблема отношений с родственниками и друзьями в данной сфере женщины наиболее конфликтны, чем мужчины ( $\varphi_{кр} = 4,99$  при  $p \leq 0.01$ ), а в сферах нарушение ролевых ожиданий конфликтнее оказались мужчины ( $\varphi_{кр} = 2,31$  при  $p \leq 0.01$ ).

У супругов имеются определенные ожидания друг от друга относительно выполнения супружеских ролей. Ролевым ожиданиям одного из супругов должны соответствовать ролевые притязания (желание выполнять определенную роль) другого супруга. Лишь в этом случае имеет место совпадение надежд и их оправданий, а, следовательно, большая

вероятность успешного взаимодействия. Если же представления супругов о семейных ролях расходятся, то неизбежны ролевые конфликты или конфликты представлений.

Также стоит отметить, что существуют различия между мужчинами и женщинами в их реакции на конфликт. Об этом свидетельствуют данные, полученные с помощью методики «Реакции супругов на конфликт» А. С. Качаряна, представленные в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты анализа типов реакций супругов в конфликтных ситуациях

Шкала	Количество человек		Достоверность различий по F-критерию Фишера $\varphi_{кр} = 1,64$ при $p \leq 0.05$ $\varphi_{кр} = 2,31$ при $p \leq 0.01$
	Мужчины	Женщины	
Неконструктивные установки на брак	10	2	$\varphi_{эмп} = 3,26$ при $p \leq 0.01$
Депрессия	4	11	$\varphi_{эмп} = 2,05$ при $p \leq 0.01$
Протективные механизмы	5	18	$\varphi_{эмп} = 3,34$ при $p \leq 0.01$
Дефензивные механизмы	10	7	$\varphi_{кр} = 0,82$ при $p \leq 0.05$
Агрессия	8	8	$\varphi_{кр} = 0$ при $p \leq 0.05$
Соматизация тревоги	12	3	$\varphi_{кр} = 2,7$ при $p \leq 0.01$
Фиксация на психотравме	2	4	$\varphi_{кр} = 1,45$ при $p \leq 0.05$

Согласно результатам исследования, мужчины чаще, чем женщины имеют неконструктивные установки на брак ( $\varphi_{эмп} = 3,26$  при  $p \leq 0.01$ ). Данная реакция проявляется в том, что супруги считают лучше обмануть или умолчать, чем принимать радикальное решение по семейным проблемам. Также у мужчин выше уровень соматизации тревоги ( $\varphi_{кр} = 2,7$  при  $p \leq 0.01$ ). Женщины же чаще используют протективные механизмы – механизмы по типу «вытеснение», «отрицание», «регрессия» ( $\varphi_{эмп} = 3,34$  при  $p \leq 0.01$ ). Большинство жен стараются не придавать важности значения происходящим конфликтам в семье, не думать о конфликте с супругом. Также женщины чаще испытывают в конфликте негативное состояние – депрессию ( $\varphi_{эмп} = 2,05$  при  $p \leq 0.01$ ).

Таким образом, с помощью критерия Фишера, были выявлены достоверные различия между мужчинами и женщинами по исследуемым показателям.

Подводя итог, нужно сказать, что существует множество способов для предотвращения и разрешения конфликтов. К основным можно отнести умение определить, в чем заключены истинные причины конфликта, умение личности соблюдать принципы «социальной дистанции» во взаимоотношениях с людьми, следование «правилу разнообразия», а также метод исключаемой социальной демонстрации.

#### Список литературы

1. Анцупов А. Я., Шитлов А. И. Словарь конфликтолога. СПб.: Питер, 2006. 528 с.
2. Сысенко В. А. Супружеские конфликты. М.: Мысль, 1989. 173 с.
3. Емельянов С. М. Практикум по конфликтологии. СПб.: Питер, 2001. 368 с.
4. Кратохвил С. Психотерапия супружеских отношений. М.: Медицина, 2008. 202 с.



**Ю. А. Варицкий**

*Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор*

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**

Психологической стороне личности подростка посвящено много работ. В подростковом возрасте вступает в завершающую фазу развитие формального аппарата интеллекта, что позволяет построить осмысленное личное мировоззрение, личную систему ценностей и Я-концепцию. Образ Я в это время все еще нестабилен, менее позитивен по сравнению с младшим школьным возрастом, пик этих изменений составляет около 12-13 лет. Именно в этот период происходит интеграция и понимание всей информации, относящейся к Я. В концепции подросткового возраста Э. Эриксона Я занимает центральное место. Подросток решает основную задачу, которая заключается в выработке чувства ролевой идентичности, которое объединяет не только систему жизненных ролевых идентичностей, но и опыт, полученный на предыдущих этапах становления, синтезирует его и становится основой для дальнейшего развития личности взрослого человека [3, с. 119].

Известно, что с возрастом дети начинают лучше определять эмоции, в подростковом возрасте границы «эмоциональных» понятий становятся более четкими. Подростки могут фиксировать значительное расширение словаря эмоций по мере взросления и увеличение количества параметров, по которым различаются эмоции.

Исследования подтвердили предположение, что подростки воспринимают различные жизненные события более ярко и интенсивно по сравнению не только со взрослыми, но и с детьми. Это касается как положительных, так и отрицательных эмоций. Если подросток доволен, значит «на сто процентов», но, если его что-то огорчило, он чувствует себя ужасно несчастным. Эти состояния безудержной радости и глубокого отчаяния могут быстро заменить друг друга, преобладающее даже на протяжении одного дня настроение подростка редко бывает «черным» или «белым», но обычно «полосатое как зебра» [3, с. 124].

Согласно результатам исследования П. Лафренье, подростки чувствовали себя очень счастливыми в шесть раз чаще, чем родители, и очень несчастными – в три раза чаще [5, с. 40]. Кроме того, подростки, по их словам, гораздо чаще, чем взрослые, испытывали неловкость и беспокойство, а также пропускали и испытывали апатию.

Такой всплеск эмоциональной жизни подростков у многих авторов, прежде всего связан с балансом двух основных типов нервных процессов – возбуждения и торможения. В подростковом возрасте, по сравнению со «средним детством» (возраст 7-11 лет) и со взрослой жизнью, общее возбуждение усиливается, а все виды торможения – ослабевают. Таким образом, получается, что одни и те же жизненные события требуют более яркой эмоциональной реакции у подростков, и успокоятся им гораздо труднее.

Между тем эмоции и чувства подростков больше связаны с их внутренней жизнью. Внешне они выражены в меньшей степени, чем у детей. И даже в самых конфиденциальных разговорах подростки часто рассказывают не обо всех своих переживаниях [6, с. 28].

Еще одна важная особенность эмоциональной сферы подростков – возможность сосуществования эмоций и чувств противоположащей направленности. Например, молодые люди могут любить и ненавидеть кого-то одновременно, и оба чувства могут быть полностью открытыми.

Эмоции обычно делятся на положительные (радость, интерес и т. д.) и отрицательные (страх, гнев, отвращение и т. д.). Все эти эмоциональные переживания полезны, потому что они помогают человеку регулировать его поведение и наполняют его существование личным смыслом. Но любые эмоции могут превратиться из полезных в вредные, и это происходит, когда они становятся слишком интенсивными или неадекватными [6, с. 53].

По мнению Е. П. Ильина, подростки более склонны проявлять радость, чем гнев, страх и грусть [6, с. 58]. Радость, гнев и грусть наиболее интенсивно ощущаются в возрасте 12-13 лет, а степень выраженности страха в этот период, наоборот, уменьшается.

Наряду с положительными и отрицательными эмоциями возникает состояние так называемого «эмоционального нуля» – скуки. Опасность заключается в том, что у подростков она сменяется положительными эмоциями с трудом, а с отрицательными – очень легко [6, с. 81]. Если подросток, которому было скучно, не сможет быстро найти увлекательную вещь, то его скука усугубляется раздражением, гневом или тоской. Когда человека в таком состоянии отправляют «искать приключения», ни к чему хорошему это не приведет. Очень многие агрессивные действия, поражающие своей нелепостью и бессмысленностью, совершаются именно под влиянием скуки.

В своем исследовании А. А. Реан и Л. А. Регуш подтверждают, что так называемые «трудные» подростки с проблемами (подверженные неправомерным действиям, противоправным действиям) явно отличаются от своих просоциальных сверстников, в том числе и тем, что особенно часто и интенсивно испытывают скуку, то есть они не знают, как сделать свою жизнь яркой, разнообразной и интересной [7, с. 74].

Эмоциональное развитие мальчиков-подростков отличается от развития девочек. Считается, что девочки более эмоциональны, и они более интенсивно, чем мальчики, испытывают эмоции во многих случаях, больше любят говорить о своих чувствах. Это как раз из-за того, что в нашем обществе различные проявления эмоций и чувств поощряются у девочек, а вот уже у мальчиков – нет.

Однако у них разные эмоциональные реакции на сложные ситуации. У девочек чаще бывают «неудачи» в эмоциональной сфере – резко меняется настроение, появляются слезы и т. д. Мальчики больше реагируют на изменение поведения, например, могут вспыхнуть, быть грубыми. Они избегают явно показывать свои эмоции, ведут себя более шумно, многие их действия сопровождаются ненужными движениями. Такие насильственные реакции являются попыткой переложить ответственность за неудачи с самих себя на окружающие обстоятельства или просто «сбросить» внутреннее напряжение в криках и ненужных движениях.

По словам Л. А. Регуша, пик эмоциональной нестабильности у мальчиков приходится на возраст 11-13 лет, а у девочек – 13-15 лет [2, с. 46]. Оказывается, что 13 лет – это возраст наибольшей эмоциональной неустойчивости как и мальчиков, так и у девочек. Именно в этом возрасте больше всего сложностей возникают во взаимоотношениях подростков и взрослых. Так, учителя отмечают, что дисциплину чаще всего нарушают учащиеся 7 классов, то есть в возрасте 13 лет. Многие взрослые также наблюдают всплеск своеобразного злорадства у 13-летних: например, они находят забавными неприятности других людей, их высказывания носят враждебный характер к пожилым людям, инвалидам и т. д.

По словам В. Г. Казанской, подростки склонны застревать на своих эмоциях, как положительных, так и отрицательных. В результате подростки, особенно девочки, иногда буквально «купаются в своих переживаниях» и без особого энтузиазма реагируют на усилия других помочь им, увлекаясь каким-то конкретным эмоциональным состоянием [1, с. 92].

Среди наиболее важных проблем для подростков – отношения с родителями и сверстниками. Такие сферы жизни, как досуг и школа, также представляют для них интерес, хотя и в меньшей степени. При этом возбуждение, связанное с его собственной личностью и противоположным полом, обычно уступает по важности вышеперечисленным сферам жизни. В исследованиях А. И. Подольского, О. А. Идобаевой обнаружилось, чл в первую очередь у большинства подростков источником опыта является жизненная сфера «будущего» [4, с. 67]. Излишние переживания, связанные с будущим, наблюдается у тех подростков, у которых выше общая тревожность, и у тех, кто более интеллектуально развит.

Таким образом, следует отметить, что помимо усиления эмоций и чувств, в подростковом возрасте развивается способность к саморегуляции. Подросток, который более

способен к интенсивным и разнообразным эмоциям, становится более способным подавлять их волевым усилием.

#### Список литературы

1. *Алешина А.* Эмоциональный интеллект. Российская практика. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. 53 с.
2. *Андреева Г. М.* Эмоциональные компоненты социального познания // Мир психологии, 2012. 137 с.
3. *Андреева И. Н.* Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополец: ПГУ, 2011. 81 с.
4. *Бойко В. В.* Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других: учебное пособие. М.: Наука, 2013. 154 с.
5. *Вайсбах Х.* Эмоциональный интеллект. М.: Лик Пресс, 2009. 60 с.
6. *Ильин Е. П.* Эмоции и чувства. СПб: Питер, 2010. 111 с.
7. *Мерлин В. С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 2011. 62 с.

**С. И. Гзовская, В. П. Яськевич**

*Борисовский государственный колледж, Республика Беларусь, г. Борисов*

## **ВОСПИТАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ И ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ ЧЕРЕЗ ИЗУЧЕНИЕ НАРОДНОГО ИСКУССТВА ВЫТИНАНКИ**

Воспитание национального самосознания у подрастающего поколения – одна из ключевых задач, во всей учебно-воспитательной работе нашего колледжа. Особая роль в решении этой задачи отводится декоративно-прикладному искусству. Среди других видов искусств декоративно-прикладное является уникальным в решении задач как художественного, так и личностного развития, гражданского и духовного становления будущих педагогов. Это обусловлено не только природой восприятия декоративно-прикладного искусства, но и тем, что с раннего детства изобразительная деятельность является наиболее доступной и эмоционально-увлекательной формой творчества.

Программа по учебной дисциплине: «Декоративно-прикладное искусство» предусматривает изучение национальных, региональных особенностей и традиций нашего народа, и обращение к глубоким корням народного белорусского искусства. Народное декоративно-прикладное искусство в нашей стране богато и разнообразно и живет, главным образом, в художественных промыслах. Их много, и каждый из них прошел свой путь развития. Одним из распространенных видов декоративно-прикладного творчества в Белоруссии и славянских странах является искусство вытинанки.

Традиционная белорусская вытинанка – это бумажная вырезка, сделанная без предварительной прорисовки вырезаемых контуров из одного сплошного листа бумаги, в основном черного, красного или белого цвета. Слово «выцінанка» - имеет в белорусском языке еще одно значение: старательно выводить какую-нибудь мелодию. Мотивы декора вытинанки разнообразны: в одном случае – это переработка того, что давно используется в других видах народного творчества, в другом – свободная трактовка сюжета. И преимущественно прослеживаются геометрические мотивы, которые повсеместно применяются в ткачестве, вышивке, резьбе по дереву, они связаны с языческими символами. Зубчики, ряды ромбов, крестики, многолучевые розетки – отзвук их древней символической роли.

Технологию создания белорусской вытинанки можно кратко описать так: лист тонкой бумаги складывается в любом направлении и вырезается ножницами узор, который будет в точности повторен столько раз, сколько раз был сложен лист [2, с. 117]. Создание узора – главный элемент работы, поэтому рисунку уделяется особое внимание. Для белорусской вытинанки характерны: геометричность узоров; использование своеобразного набора символов-архетипов, сохранившихся еще с языческих времен в народном искусстве; декоративность образов, стилизация [3, с. 24].

Для успешного изучения вытинанки нами были выведены следующие схемы:

### **Линейная структурно-логическая схема последовательности изучения вытинанки**



### Древовидная структурно-логическая схема изучения вытинанки



Как видно из схемы, в зависимости от особенностей складывания бумаги и получаемого узора, вытинанки можно подразделить на три типа:

1. «Розетковые» (центричные, замкнутые) изделия, для которых характерен рисунок, расходящийся веером от центра

2. Симметричные (зеркальные) вырезки – узор зеркально повторяется слева и справа относительно оси симметрии.

3. Вытинанки рапортного типа представляют собой вырезанный элемент, повторяющийся через определенное расстояние вдоль оси [1, с. 9].

Искусство белорусской вытинанки прошло достаточно сложный исторический путь: от широкого распространения в 18–19 веках до полного забвения в 20 веке. Министерством культуры для популяризации белорусского наследия на международном уровне запланирована подготовка номинации по элементу «Белорусское искусство вытинанки» для ее направления в секретариат Конвенции об охране нематериального культурного наследия ЮНЕСКО. Она включена в Государственный список историко-культурных ценностей Республики Беларусь.

Небывалый рост интереса к искусству вытинанки, что наблюдается в последнее десятилетие, вызывает его возрождение, но уже на другом уровне, «по мотивам» традиционных вырезок. Вытинанка начинает притягивать внимание отдельных народных мастеров, любителей рукоделия, самодельных и профессиональных художников, которые открыли в ней широкие возможности для удовлетворения своих художественных фантазий. Поэтому можно выделить три

направления развития современного ажурного вырезания из бумаги в Беларуси. Первое – работы мастеров народного творчества, изготавливающих вырезки из бумаги по канонам традиционной вытинанки. Второе – творчество профессиональных художников в области художественного вырезания из бумаги. Третье – изделия любителей рукоделий, ориентированные на народное (вытинанка) или профессиональное (силуэт) искусство. Прорезные орнаментально-тематические композиции из бумаги успешно используются в художественной промышленности, оформлении полиграфической продукции.

Организация педагогического процесса, основанная на принципах творческого развития личности, воспитания национального самосознания, позволяет не только проявить себя, но и дает импульс для саморазвития личности, открывает возможности для активного поиска себя и самореализации, выработки собственного отношения к окружающему, своей позиции. Учащиеся нашего колледжа – будущие педагоги, поэтому они приходят к нам уже мотивированные на усвоение и трансляцию знаний, умений. Многие из них выросли в деревне, в небольших белорусских городках и поэтому с народным прикладным творчеством знакомы с детства, у многих из них бабушки – народные мастерицы, которые вяжут, вышивают, ткнут следуя старинным народным канонам. Наши учащиеся с удовольствием осваивают и готовы развивать традиции народного декоративно-прикладного искусства. Обучая дисциплине «Декоративно-прикладное искусство», мы формируем у наших учащихся знания и навыки художественного творчества, где наиболее полно отражаются личностное субъективное отношение к миру, законы нравственного поиска, самосовершенствования. Процесс создания вытинанки, является сложным познавательным, эстетическим и эмоциональным процессом.

В своей работе по подготовке будущих педагогов начального и дошкольного образования мы стремимся не только продолжить традиции народных мастеров, но и предлагаем находить свои сюжеты. В результате этой деятельности, мы пришли к выводу, что знания и навыки владения искусством вытинанки, можно реализовать в научно-практической работе исторического характера. Большой интерес у учащихся вызвал проект «Утраченное наследие». В Беларуси вследствие социальных потрясений и войн, было уничтожено много храмов различных конфессий, в том числе старинных, имеющих архитектурно-историческую ценность. В сотрудничестве с учащимися мы нашли в литературе сохранившиеся планы, эскизы, фотографии этих сооружений, и решили создать серию панно с изображениями утраченных архитектурных жемчужин Беларуси. Изучая эту тему, с творческой группой, мы посетили удивительные места на карте нашей родины: деревню Сынковичи – церковь Святого Архангела Михаила, (один из самых ранних готических православных храмов Беларуси, построен в 1320 году; агрогородок Герваты – католический храм Святой Троицы в Гродненской области, основан в 1526 году; г. Слоним – Спасо-Преображенский собор XVI века; г. Гродно – Борисоглебский храм (Коложская) церковь, XII век; г. Полоцк – Спасо-Евфросиниевский женский монастырь – один из древнейших и крупнейших центров православия на территории Беларуси 1125 г.

Погружение в историческую среду и изучение культуры своей страны положительно влияет на развитие гражданского самосознания молодежи, раскрывает истоки духовной жизни народа, его ценность и душу. Национальная культура белорусского народа обладает особыми возможностями в формировании у учащихся положительного эмоционально-ценностного отношения к миру, чувства патриотизма и интернационализма, нравственности, творческого мышления, эстетического идеала, готовности беречь и развивать народные художественные ремесла, традиции, обычаи. Приобщение к национальной культуре и познание основ народного искусства позволит наиболее полно сохранить и передавать новым поколениям национальные традиции, воспитывать отзывчивость к народной эстетике, обучать подростков умению овладевать образным языком народного искусства, прививать уважение к культуре.

Мы постоянно открываем что-то новое для наших учащихся, что стимулирует их интерес, жажду открытий, формируем их творческий потенциал, культуру, гражданственность. А показать свои идеи и их воплощение они могут на выставках, мастер-классах, конкурсах.

**Список литературы**

1. *Коваленко В. И.* Искусство вытинанки: пособие для учителей общеобразов. учреждений. Мн.: Беларусь, 2007. 118 с.
2. *Сахута Я. М.* Народное искусство Беларуси. Мн.: БелЭн, 1997. 278 с.
3. *Соколова-Кубай Н. Н.* Узоры из бумаги: белорусская вытинанка. М.: Культура и традиции, 2006. 80 с.

**Е. В. Гапанович-Кайдалова**

*Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, Республика Беларусь, г. Гомель*

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ОБЩИТЕЛЬНОСТИ СЛУШАТЕЛЕЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Эффективное профессиональное общение предполагает наличие у педагога определенных коммуникативных качеств и умений, развитие которых является необходимым составляющим профессиональной подготовки и переподготовки специалистов педагогических специальностей (И. А. Зимняя, В. А. Кан-Калик, Н. В. Кузьмина, А. А. Леонтьев и др.).

К коммуникативным качествам личности исследователи относят общительность, эмпатийность, толерантность, агрессивность и добро-злонамеренность, уверенность в себе и др. (Т. П. Абакирова, Б. Г. Ананьев, К. А. Абульханова-Славская, А. А. Бодалев, Л. И. Божович, В. А. Кан-Калик, А. Р. Каримова, А. Лазарус, Н. Я. Макарова, О. Б. Нурлигаянова, Н. Н. Обозов, К. Рудестам, Р. Хирш, И. М. Юсупов и др.).

Одним из профессионально важных качеств педагога считается общительность, которая рассматривается как качество личности, обеспечивающее коммуникацию, т.е. процесс общения, взаимодействия и построения отношений между людьми (А. А. Бодалев [1]); показатель доброжелательности, гуманистической направленности, толерантности во взаимоотношениях (Л. А. Аухадеева [2]).

Целью нашего исследования является определение уровня общительности как одного из наиболее значимых коммуникативных качеств педагога.

Методы исследования: тестирование и беседа. Для оценки уровня общительности со слушателями переподготовки был проведен тест В. Ф. Ряховского. В ходе беседы слушателям было предложено обозначить основные трудности, с которыми они сталкиваются в профессиональном общении, а также причины их возникновения.

Выборку составили слушатели переподготовки педагогических специальностей ИДО УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины» и ФПК и П УО «Гомельский государственный медицинский университет». Объем выборки составил 30 человек. Все слушатели являются преподавателями в различных учреждениях образования и имеют опыт работы.

Результаты исследования.

У 10 % испытуемых определен средний уровень общительности. Для них характерно умение ориентироваться в незнакомой обстановке, отсутствие стремления участвовать в спорах и диспутах, общаться с новыми людьми, саркастичность.

У 30 % респондентов отмечен нормальный уровень общительности. Их отличает любознательность, терпеливость в общении с другими, умение слушать собеседника, общаться с новыми людьми, отстаивать свою точку зрения, самоконтроль.

У 40 % слушателей выявлен повышенный уровень общительности. Им свойственны любопытство, разговорчивость, стремление высказывать свою точку зрения, быть в центре внимания, общаться с новыми людьми, вспыльчивость, недостаток усидчивости, терпения.

У 20 % испытуемых установлен чрезмерный уровень общительности. Они стремятся всегда быть в курсе всех дел, принимать участие в дискуссиях, даже если имеют о проблеме поверхностное представление, легко адаптируются в различных ситуациях общения, с энтузиазмом берутся за любое дело, хотя далеко не всегда могут успешно довести его до конца.

К ситуациям, вызывающим затруднения в профессиональном общении, слушатели отнесли следующие:

нежелание партнера принимать точку зрения педагога, коллеги. Слушатели, особенно молодые специалисты, отметили, что не всегда находят поддержку и понимание у более опытных педагогов. Скептическое отношение коллег к нововведениям, с энтузиазмом



предлагаемым молодыми педагогами, сказывается на качестве общения, создает барьер для получения обратной связи и демотивирует. Обучающиеся юношеского возраста также могут требовать дополнительной аргументации, доказательств правильности утверждений, не полагаясь только на авторитет педагога;

недостаточно быстрый отклик, невнимательное отношение со стороны собеседника. Респонденты указали, что испытывают раздражение, когда собеседник невнимательно слушает, отвлекается, не желает вникать в суть вопроса, медленно реагирует, не включается активно в диалог, формально от него не отказываясь;

непонимание различий в уровне подготовке, личном и профессиональном опыте. Слушатели признают, что зачастую хотят получить быстрый результат, не принимая во внимание неготовность партнера по общению к восприятию и осмыслению той или иной информации. В результате не проявляют терпения, могут приписывать ему желание уклониться от выполнения работы или попытки манипулировать;

непонимание, непринятие этнокультурных особенностей партнера. Испытуемые, работающие с иностранцами, отметили, что недостаток знаний особенностей культуры, традиций, мировосприятия друг друга создает барьеры в общении на начальных этапах взаимодействия.

В качестве причин, возникающих в профессиональном общении, трудностей слушатели переподготовки называют недостаточное развитие риторических умений, терпения, самоанализа и самооценки на основе получения обратной связи в процессе общения.

Слушатели отметили необходимость включения в планы переподготовки дисциплин, рассматривающих вопросы профессионального общения, культуры речи педагогов, межкультурной коммуникации, проведения тренингов общения.

Таким образом, по результатам исследования у 30 % респондентов отмечен нормальный уровень общительности, у 60 % он выше нормы, что свидетельствует о необходимости уделять больше внимания самоанализу и рефлексии в ситуациях профессионального общения, совершенствовать и развивать коммуникативные умения. Развитию общительности и необходимых коммуникативных умений способствует использование на занятиях дискуссий, обсуждение кейсов, проведение конференций и круглых столов по актуальным вопросам современного образования, проблемам психологии и педагогики, деловых игр, тренингов.

#### **Список литературы**

1. Психология общения: энциклопедический словарь / Российской академии образования, Психологический ин-т; под общ. ред. А. А. Бодалева. М.: Когито-Центр, 2015. 671 с.
2. Аухадеева Л. А. Коммуникативная культура студентов педагогического вуза. М.: ВИНТИ, 2006. 224 с.

**О. В. Григораш**

*Луганский государственный педагогический университет, г. Луганск*

## **РОЛЬ ИСКУССТВА В СОВРЕМЕННОМ ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ**

Как правило, воспитание человека осуществляется тремя субъектами: семьей, школой, обществом. В связи с этим вырабатываются и критерии воспитанности. Уникальность процесса воспитания в отличие от других видов человеческой деятельности состоит в том, что этими же критериями измеряются и сами субъекты: духовное и физическое состояние нации, семьи, коллектива, определяется уровнем воспитанности каждого человека. Эта взаимозависимость позволяет говорить о необходимости критериев воспитания, кроме того, единство требований – основное условие воспитания целостной личности.

Современные отечественные исследователи, признавая незаменимую воспитательную роль каждого из названных субъектов, указывают на взаимосвязь и взаимную ответственность семьи, школы и общества в воспитании личности.

Отечественными учеными установлены факторы, оказывающие разрушительное влияние на личность и процесс ее формирования. Среди них можно выделить следующие: стремительность жизни, постоянные социальные кризисы и потрясения. Все это приводит к массовым нарушениям психологического здоровья, росту тревожности и чувства одиночества у подростков.

В семейном воспитании также существует множество причин, препятствующему гармоническому воспитанию личности: переоценка родителями воспитательных возможностей школы, незнание своих детей, нежелание считаться с особенностями их развития.

Но наибольшей проблемой, по мнению большинства исследователей, является общее падение уровня моральной и эмоциональной культуры общества, и в целом отсутствие настоящей духовной жизни. Современные воспитательные концепции определяют эмоциональную сферу, эмоциональную энергию человека как один из наиболее существенных механизмов духовно-нравственного роста личности.

Исходя из вышесказанного цель данной статьи заключается в следующем: попытаемся проанализировать проблемы и противоречия современного отечественного воспитания и роль искусства в возможности их преодоления.

Анализ современных критериев воспитания, выдвигаемых с трех сторон, показал наличие у них существенных разногласий и противоречий. В первую очередь эти противоречия связаны с изменениями, произошедшими в системе социальных и семейных ценностей, ведь критерии воспитания отражают иерархию ценностей.

Система школьного воспитания по-прежнему опирается на общечеловеческие нравственные ценности – это традиционный подход, выработанный многовековой историей отечественной педагогики. Но с течением времени общество меняется, а с ним меняются и общественные ценности. В связи с этим в системе школьного образования происходит утрата и подмена принятых общечеловеческих ценностей. В подтверждении данной мысли можно привести следующие примеры, иллюстрирующие конфликтную сущность современной системы ценностей.

Одним из важнейших критериев воспитанности всегда было наличие чуткой совести, следовательно, одна из задач воспитания – развивать это качество. Традиционно ими являлись слово и личный пример. В настоящее же время совесть из общественно значимых ценностей активно переводится в разряд моральных атавизмов. Она не вписывается в современную жизнь, «жизнь удовольствий». Поэтому система общественного воспитания, вместо поиска средств для умиления совести, активно пропагандирует средства ее усыпления, притупления. Однако совесть, является частью души. Совесть является движением сознания, осознания своих ошибок и условием изменения себя как личности.

Не менее важной, чем воспитание совести в традициях отечественного воспитания была задача возвысить человека, то есть воспитание чувства красоты, духовности. Ребенок получал четкие представления о том, что преподносит человека, а что унижает (ссоры, непристойные сцены и т.д.), соответственно, система воспитания стремилась привить упорное стремление к первому и резкое неприятие второго. В современном обществе порой происходит все наоборот, моральные устои попираются, тем самым унижая самого себя всеми возможными способами.

Перечисленные примеры, свидетельствуют об изменениях произошедшим в системе традиционного воспитания в современных реалиях. И если школьное и семейное воспитание соблюдают и/или отчасти соблюдают традиции, то в обществе требования часто противоречат предъявляемому. Таким образом наше общество характеризуется ситуацией глубокого мировоззренческого кризиса.

В таких условиях важно не отгораживать ребенка от окружающей жизни, не запрещать ему то или иное, а научить вникать в суть происходящего, воспитывать желания понять и на основе этого делать свои собственные выводы. В процесс воспитания необходимо включить и душевные качества, что было не только понимание, но и сочувствие к происходящему. В результате, это приведет к формированию у личности устойчивой системы ценностей, их иерархии в основе которой лежат общественно значимые ценности: самоотречение, любовь, добро и т.п.

В данной ситуации занятия по изобразительному искусству приобретают исключительно важное значение. Общение с искусством, является наиболее сильным средством мировоззренческого воспитания, дают повод для размышления и переживания. Но следует заметить, что процесс формирования личности – очень тонкое, глубинное индивидуальное явление, которое не терпит ни прямых вопросов, ни навязанных суждений, ни тем, более морализации. Задача педагога в данном случае – показать жизнь, окружающий мир во всем его многообразии и противоречивости, научить внимательно всматриваться в жизнь, явления, других людей, а через них – в себя.

Такую цель имеют художественные задачи, призванные активизировать сопереживание художественному образу. Например, при восприятии живописного произведения предложить учащимся понять язык данного произведения, то что художник хотел донести до зрителя. На основе увиденного, описать образы героев картины, дать им словесную характеристику, исходя из действий картины прочесть сюжет полотна. Такая практика позволит учащимся не только смотреть на картину в целом, но и присматриваться и подмечать отдельные ее части, из которых и складывается художественный образ произведения. Такая работа с произведениями искусства помогает проявить глубину чувств, открывает такие качества как, сопереживание, доброта, восторг и т.п.

Итак, подводя итог мировоззренческому анализу современного воспитания, отметим главные положения, которые на наш взгляд определяют состояние проблемы: современное общество характеризуется наличием глубочайшего мировоззренческого кризиса, влияющего на систему воспитания личности; традиционные субъекты воспитания, разобщены в понимании содержания воспитания, что отражается на критериях воспитания, делая их противоречивыми и невятными; система школьного воспитания в значительной степени способна противостоять влиянию окружающего мира, и в первую очередь мощным потенциалом уроков искусства.

#### Список литературы

1. *Асенин С. В., Немцов И. Б.* Познавательная и воспитательная роль искусства. М.: Высшая школа, 1967. 144 с.
2. *Арнольд А. И.* Введение в культурологию. М.: Народная Академия культуры и общечеловеческих ценностей, 1993. 352 с.
3. *Брандт Г. В., Лобок А. М.* Преодоление морали или парадоксы «нравственного искусства». М.: Знание, 1990. 64 с.
4. *Казин А. Л.* Художественный образ и реальность. Опыт эстетико-искусствоведческого исследования. Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. 120 с.
5. *Неменский Б. М.* Мудрость красоты. О проблемах эстетического воспитания. Книга для учителя. М.: Просвещение, 1987. 182 с.

**О. В. Данильчик, С. С. Данильчик**

*Белорусский национальный технический университет, Республика Беларусь, г. Минск*

## **ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ ЛЮДЕЙ И ЕГО РАЗВИТИЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

Проблема экологии стала одной из ведущих проблем для современного общества. Для предотвращения экологических катастроф ученые, общественные организации и политики ищут решения вопросов, связанных с промышленной и социальной деятельностью человека. Данная проблема является неразрешимой, если отсутствует у людей экологическое сознание и экологическая культура, а также психологическая готовность применять экологически чистые технологии на практике.

Экологическое сознание является частью сознания индивида, так как сознание – это представление индивида о своем месте, ценности, пользе и связях в окружающем мире, как социуме, так и природе. Экологическое сознание развивается в процессе социализации индивида и формируется на основе законов, образовательных концепций, традиций, установок, культурных феноменов, принятых в государстве.

Экологическое сознание – это самостоятельный выбор человека, в котором отражается степень его ответственности за окружающий мир. Это характеристика не только научного способа отношения к миру, но и в целом человека как существа разумного [5, с. 26].

Исторический анализ изучения вопросов развития экологического сознания показывает, что проблема была сформулирована еще в античной философии (Платон, Аристотель, Лукреций). Они рассматривали экологическое сознание как природоодоухотворенное сознание. В период Нового времени и Новейшего времени экологическое сознание формировалось на утилитарно-потребительском подходе к использованию природных ресурсов (Р. Декарт, Ф. Бэкон, Д. Белл, У. Ростоу). В начале XX века появились идеи, которые рассматривали экологическое сознание в контексте этики, соответствующей и природе человека, и законам окружающей среды (Р. Эмерсон, В. С. Соловьев, П. А. Флоренский, В. И. Вернадский).

В конце XX – начале XXI века ученые рассматривают экологическое сознание в рамках философии, педагогики, психологии.

В рамках философских учений В. И. Медведев, Р. М. Нугаев, В. А. Ромашов, А. Д. Урсул, В. А. Ясвин исследуют экологическое сознание со стороны его сущностно-содержательных характеристик, выявляют его виды, формы, типы, определяют его функции, анализируют пути его развития в будущем. Они отмечают также, что экологическое сознание отражает взаимоотношения человека и природы, обладает сложноструктурностью и многофункциональностью, изменяется в направлении экоцентризма или ноосферности. В. С. Барулин, П. С. Гуревич, А. Г. Сабиров анализируют экологическое сознание как важный компонент духовности человека, определяющий его развитие в современном мире. Они особо подчеркивают значимость экологического сознания как фактора гармонизации взаимоотношения человека и природы. В. Е. Борейко, А. А. Гусейнов, С. Д. Дерябо, Н. Н. Киселев, Э. Д. Луценко, Р. М. Якупова, В. А. Ясвин выявляют основные факторы формирования и развития экологического сознания, определяют методы и формы экологического просвещения и воспитания [2]. Социально-философские проблемы экологического сознания рассмотрены В. П. Беркутом, Е. В. Никоноровым, В. В. Глебовым, А. Д. Иоселиани, З. Д. Мурзагалиным, И. Г. Несыным.

В психологии развитие экологического сознания начинает активно изучаться во второй половине XX века. Предпосылками для этого стали работы философов, ряд социально-политических событий (программа ЮНЕСКО «Человек и биосфера», появление понятия «Концепция устойчивого развития», конференции ООН по защите окружающей среды и др.). В конце 80-90-х гг. активизируются исследования по следующим направлениям: экологическое сознание и субъективное отношение к природе (А. Алдашева, А. А. Брудный,

С. Д. Дерябо, Т. В. Иванова, Д. Н. Кавтарадзе, А. А. Калмыков, А. Н. Кочергин, В. И. Медведев, Б. И. Павлов и др.); пространственные явления и процессы, пространственное поведение (В. Р. Дольник, С. К. Нартова-Бочавер, В. И. Панов, А. В. Тузенкевич и др.); природная среда (С. Д. Дерябо, А. С. Мартынов, С. А. Серегина и др.); пространственная и архитектурная среда (Е. Л. Беляева, Х. Э. Штейнбах, В. И. Еленский); город и городская среда (А. В. Баранов, Л. Б. Коган, В. Л. Глазычев и др.); социальная среда (А. А. Бодалев, М. А. Бодалева, И. А. Салите); профессиональная и экономическая среда (В. В. Калита, Е. А. Климов, А. Б. Леонова, С. Б. Величковская); экопсихология развития личности (Н. Е. Голосова, В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов, Б. М. Мастеров, В. В. Николина, Г. В. Шейнис); экологическая психодиагностика (С. Д. Дерябо, С. Э. Попова, И. В. Цветкова, В. А. Ясвин) [4, с. 18].

В педагогике, как и в психологии, научный интерес к воспитанию экологического сознания пришел в XX веке. В 1960–1970-х гг. использовался термин «природоохрнительное образование», в 80-90 гг. – «экологическое образование», а в конце XX – начале XXI века было предложено определение «экологическое образование в целях устойчивого развития». Экологическое образование представляет собой процесс осознания человеком ценности окружающей среды и уточнение основных положений, необходимых для получения знаний и умений, необходимых для понимания и признания взаимной зависимости между человеком, его культурой и биофизическим окружением.

В основе экологического образования лежат труды И. Д. Зверева, А. Н. Захлебного, И. В. Суравегиной. В работах С. Н. Глазачева, Б. С. Кубанцева, Н. Н. Радзевич, Е. С. Слостенина, Л. А. Реут, П. В. Романенко, Е. В. Яковлевой освещены вопросы экологического образования и воспитания. Л. И. Новикова, В. А. Караковский, А. А. Бодалев, З. А. Малькова указывают на необходимость обращения образовательных учреждений к функциям поддержки и защиты обучаемого, от которых во многом зависит успешность обучения, воспитания и развития личности. С позиций системного подхода процесс развития личности во взаимодействии с окружающей средой рассматривают в своих работах Б. З. Вульф, Ю. С. Манулов, С. В. Мягченков, Л. И. Новикова [3].

Современное высшее образование ставит своей целью развитие многогранной личности, куда входит и экологическое сознание. В Белорусском национальном техническом университете формирование экологического сознания студентов происходит как при изучении дисциплин, напрямую связанных с формированием компетенций и экологической культуры: «Основы экологии», «Основы эколого-энергетической устойчивости производства», «Защита населения и объектов в чрезвычайных ситуациях. Радиационная безопасность», так и косвенно: «Основы психологии и педагогики», «Философия» и др., а также при участии студентов в научных и воспитательных мероприятиях, проводимых в вузе.

На примере дисциплины «Основы психологии и педагогики» можно отметить, что вопросы развития экологического сознания личности в контексте формирования направленности личности рассматриваются в теме «Социальная структура личности. Направленность личности» раздела «Психология личности» и в темах «Система образования РБ в контексте мировых тенденций» и «Развитие, обучение и воспитание личности» раздела «Общие основы педагогики» [1, с. 240].

Для изучения уровня экологического сознания было проведено исследование. В нем приняли участие 102 человека (40 человек с высшим образованием и 62 студента 2-го курса). Для исследования использовалась методика А. Сидельковского «Развитость моего экологического сознания», а также была составлена анкета «Экологическая культура».

По результатам исследования среди студентов у 6 % от выборки наблюдается высокий уровень развития экологического сознания, у 30 % от выборки отмечен средний уровень развития экологического сознания, у остальной выборки – низкий. Данный показатель указывает на то, что есть пробелы в экологическом образовании студентов. Как показала анкета, большинство студентов не до конца оценивают роль живой природы в экосистеме и не сильно задумываются о ее влиянии на жизнь будущих поколений. При этом студенты хорошо

разбираются и оценивают уровень воздействия на экологию промышленных технологий и техники.

По результатам анкеты «Экологическая культура» у всех студентов наблюдается средний уровень развития, что показывает периодическое соблюдение экокультуры в личностном плане (например, эпизодическая сортировка бытового мусора, отсутствие мотивации в целенаправленном изучении новостей по экологии).

У людей с высшим образованием высокий уровень экологического сознания не отмечен, средний уровень наблюдается у 65 % от выборки, а у остальных низкий уровень экологического сознания. У данной выборки можно отметить тенденцию отношения к природе на взаимовыгодных условиях, более высокую ценность природы для будущих поколений. Экологическая культура этих респондентов, также, как и у студентов, развита на среднем уровне.

Причиной более низкого уровня развития экологического сознания и культуры у студентов можно считать отсутствие глубоких знаний, так как студенты еще получают образование и не изучали специальные учебные дисциплины, связанные с экологией и производством. В учебных программах спецдисциплин присутствуют вопросы, посвященные экологии на производстве, и затрагиваются проблемы эргономики и безопасности.

Дополнительным социальным институтом, участвующим в формировании экологической культуры в Белорусском национальном техническом университете, является «Международный центр компетенций в горнотехническом образовании под эгидой ЮНЕСКО», который проводит международные летние и осенние школы для научной деятельности студентов, организывает участие студентов на международных форумах под эгидой ЮНЕСКО. В вузе созданы все условия для развития гармоничной многогранной личности и реализуется принцип экологической направленности в образовании.

#### Список литературы

1. Данильчик О. В., Данильчик С. С. Формирование патриотической направленности у студентов БНТУ// Патриотизм и патриотическое воспитание в контексте вызовов современности: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Минск, 16–17 мая 2019 г. / НАН Беларуси, Ин-т социологии; Госпогранкомитет; Ин-т погранич. службы Респ. Беларусь; под ред. Г. П. Коршунова. Минск: ИПС РБ, 2019. 434 с.

2. Громов Е. В. Сущность и основные тенденции развития экологического сознания в современном обществе: автореф. дисс. ... канд. филос. наук: спец. 09.00.11. 2004. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.dissercat.com/content/sushchnost-i-osnovnye-tendentsii-razvitiya-ekologicheskogo-soznaniya-v-sovremennom-obshchest> (дата обращения 04.12.2021).

3. Максимова И. М. Экологическое воспитание студентов педагогического вуза на основе системно-деятельностного подхода: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. 2000. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.dissercat.com/content/ekologicheskoe-vozpitanie-studentov-pedagogicheskogo-vuza-na-osnove-sistemno-deyatelnostnogo> (дата обращения 04.12.2021).

4. Стерлигова Е. А. Экологическая психология: учеб. пособие / Перм. гос. нац. иссл. ун-т. Пермь, 2012. 212 с.

5. Тобоев А. И. Понятие экологического сознания / Вестник Омского государственного университета. Гуманитарные исследования. 2015. № 3(7). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-ekologicheskogo-soznaniya> (дата обращения 04.12.2021).

**Ю. В. Дементьева, В. В. Бахметьева**

*Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор*

## **ПРОБЛЕМА ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕВАЕМОСТИ, ЕЕ ПРИЧИНЫ И ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ**

Фундамент системы знаний, умственные и практические операции, навыки, необходимые для учения и практической деятельности закладываются у детей в начальный период обучения. При отсутствии такого фундамента, владения начальными знаниями и умениями у детей возникают определенные трудности в освоении образовательных программ, что приводит к «выпадению» из обучения, и появлению такой проблемы как неуспеваемость.

В свою очередь, отставание в учебе может привести к определенным трудностям как для детей, так и для их родителей. Для детей – это снижение учебной мотивации, а нередко и полное ее разрушение, снижение уровня самооценки; для не безразличных родителей к учебе своих детей – это проявления гнева, раздражительности, применение различных наказаний, например, лишение любимых занятий, поощрений, надеясь на то, что это заставит ребенка лучше учиться.

Проблема школьной неуспеваемости, причины ее появления остается одной из актуальных проблем педагогики и педагогической психологии на современном этапе развития образования.

Понятие школьной неуспеваемости законодательно не определено.

Педагогический энциклопедический словарь дает определение неуспеваемости как более низкого по сравнению с предусмотренной учебной программой уровня усвоения учащимися содержания образования. Неуспеваемость и неудовлетворительные оценки – это не одно и то же. Неуспеваемость рассматривают как явление более широкого плана, и связано, в первую очередь, с существенными недостатками общей культуры и воспитанности личности.

П. И. Пидкасистый [4] определяет неуспеваемость как систематическое отставание обучающихся в уровне усвоения содержания образования по сравнению с предусмотренной учебной программой и образовательными стандартами, в результате которых дальнейшее полноценное обучение становится невозможным.

Для избегания проблемы неуспеваемости необходимо, на наш взгляд, оказывать детям своевременную и адекватную его проблемам помощь, а для этого необходимо знать возможные причины возникновения трудностей в учебной деятельности.

Причины трудностей в учебной деятельности учащихся в школе неоднократно рассматривались и психологами: М. А. Данилов, В. И. Зыкова, Н. А. Менчинская, Т. А. Власова и др.

По мнению П. П. Болонского, основная причина неуспеваемости – это биологическая неполноценность ребенка. Он же среди основных причин неуспеваемости отметил низкую работоспособность (неумение правильно организовывать свой учебный труд), отсутствие интереса к учению, отсутствие желания учиться, а также слабое общее развитие.

Л. А. Славина и Л. И. Божович пришли к выводу, что ребенок не принимает требований взрослых потому, что эти требования не имеют для него подлинного смысла, даже имеют другой, прямо противоположный смысл. Такое явление было условно названо Л. А. Славиной «смысловым барьером».

Л. С. Славина [6] считает, что неуспеваемость напрямую связана с отсутствием дисциплины. По ее мнению, определить недисциплинированное поведение ученика намного труднее, чем его неуспеваемость. Это связано, в первую очередь, с тем, что для неуспеваемости такой критерий, как отметка (оценка знаний), а для недисциплинированности такой критерий отсутствует.

Итак, проанализировав определения школьной неуспеваемости мы можем сказать, что из-за неуспеваемости обучающихся страдает не только их учеба, но и теряется желание учиться, а также снижается их дисциплинированность.

Мы предлагаем следующие рекомендации по снижению и устранению школьной неуспеваемости, а именно:

- внедрение педагогических технологий в образовательный процесс;
- проведение дополнительных занятий или же их еще называют на Западе группы выравнивания. На наш взгляд, это необходимо, так как больше уделяется внимание и времени на так называемых отстающих учеников. Именно здесь идет подбор индивидуальных и групповых образовательных программ;
- поддержка и стимуляция познавательной активности учеников, а также подкрепление положительных эмоций;
- целенаправленная работа по восстановлению желания учиться;
- создание особых условий опроса для неуспевающих учеников, например, давать им больше времени для обдумывания ответа, оказывать помощь в изложении содержания урока, например, при помощи опорных схем, планов, плакатов и др.;
- дифференциация домашней работы учащихся. Сегодня этот вопрос недостаточно хорошо разработан, но имеются некоторые интересные методические разработки, в частности, программированные пособия для домашних заданий отстающим.

Немаловажным является выявление причины неуспеваемости и, соответственно, их устранение. Отсутствие желания учиться и несформированности у младших школьников навыка учиться порождает в дальнейшем трудности и для детей, и для их родителей, которым приходится решать проблему в срочном порядке, например, нанимают репетитора/репетиторов.

Подводя итог, мы можем утверждать, что неуспеваемость обучающихся негативно сказывается на жизни ребенка, на становление его как не закомплексованной личности и одной из основных задач родителей является своевременное обращение к психологу-педагогу для решения данной проблемы.

От современного учителя сегодня требуется в том числе:

- понимание причин, порождающих неуспеваемость учащихся и применение педагогически оправданных форм, методов и приемов обучения.
- планирование уроков и внеурочных занятий с учетом реализации коррекционной и развивающей задач. Решение данных задач будет способствовать коррекции и развитию когнитивной сферы личности, а также развитию психических процессов, следовательно, преодолению неуспеваемости и слабой успеваемости учащихся.

#### **Список литературы**

1. *Божович Л. И.* Психологический анализ значения отметки как мотива учебной деятельности школьников / Л. И. Божович, Н. Г. Морозова, Л. С. Славина. М.: Известия АПН РСФСР, 2001. 270 с.
2. Вопросы предупреждения неуспеваемости школьников. Сб. статей / Под ред. Ю. К. Бабанского. Ростов-на-Дону, 1972. 523 с.
3. *Меретукова З. К., Полушина Н. А.* Неуспеваемость школьников как проблема педагогической науки и образования // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2016. № 3 (183). С. 51–60.
4. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад. М.: Большая Российская энциклопедия, 2003.
5. *Симонов В. П., Дементьева Ю. В.* Пришел в школу практикант. Чему научим? // Начальная школа. 2001. № 12. С. 71.
6. *Славина Л. С.* Изучение недисциплинированных школьников и индивидуальный подход в работе с ними // Трудные дети / Под ред. В. Э. Чудновского. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. С. 52–110.
7. *Трусова А. С., Корепанова Е. В.* Психолого-педагогическое сопровождение психогенной школьной дезадаптации обучающихся // Сб.: Актуальные проблемы образования и воспитания: интеграция теории и практики: материалы Национальной контент-платформы. Мичуринск, 2019. С. 185–187.



**Ю. В. Дементьева, И. С. Винтилова**

*Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНИК РИСОВАНИЯ В РАЗВИТИИ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Один из показателей интеллектуальной готовности ребенка к обучению в школе – уровень развития мелкой моторики. Высокий уровень развития моторики влияет на память, внимание, речь ребенка, на умение хорошо и логически рассуждать. Однако младшие школьники часто испытывают определенные трудности в овладении письменными навыками, на что оказывает влияние развития у них мелкой моторики рук, где во всю очередь действенным средством является рисование.

Процесс рисования не только способствует развитию воображения у ребенка, но и связывает важные функции, такие как зрение, речь, мышление и координацию движений.

В. А. Сухомлинский отметил, что «ум ребенка находится на кончике его пальцев», то есть чем больше ребенок умеет, хочет и стремится делать руками, тем он будет умнее и сообразительней.

Как отмечают Шатрова С. А., Щепалова Н. А., включение в работу с детьми младшего школьного возраста нетрадиционных техник рисования подразумевает применение разных изобразительных материалов и новых технических приемов, что позволяет развивать сенсорную сферу за счет изучения свойств изображаемых предметов, выполнения соответствующих действий [9].

Учителя начальной школы еще недостаточно хорошо разбираются в использовании нетрадиционных техник рисования, которые могут положительно сказаться на развитии мелкой моторики у детей начальной школы и им необходимо изучать опыт других педагогов.

Инновационные методы рисования представляют собой методы рисования нетрадиционными материалами и средствами, например: поролоном, скотчем, бумагой, нитками, пластиковыми трубочками, восковыми свечками, пенопластом, сухими листьями, также применяется рисование ладошками, пальчиками, ватными палочками, пластиковыми трубочками, тупыми концами карандашей др.

Инновационное (нетрадиционное) рисование – это толчок к развитию мелкой моторики рук и пальцев у младших школьников, а также их воображения, творчества, способствует проявлению самостоятельности, инициативы, выражению индивидуальности.

Каждую технику можно рассматривать как маленькую игру, которая ребенка не утомляет, а доставляет ему радость, положительные эмоции. В процессе такого рисования у детей сохраняется работоспособность и высокая активность на протяжении всего времени рисования.

Инновационными являются различные техники и материалы для нестандартного выражения собственных идей. Представим некоторые из них.

Рисование пальцами на бумаге, которое не ограничивает фантазию ребенка (рисование от точки до вырисовывания различных по своей форме и цвету фигур).

Ладошкография, то есть оставление ребенком на листе бумаги отпечатков внутренней поверхности своих ладоней, в результате чего создаются различные комбинации из отпечатков.

Техника тычка, когда ребенок в качестве инструментов использует кисточки, ватные палочки и, предварительно набрав на них достаточно краски, держит их вертикально и тычками заполняет пространство. В этой технике можно создавать красивые открытки, например, к Новому году.

Волшебная линия – техника рисования одной линией, когда ребенку предлагается нарисовать любой предмет или свои ощущения, не отрывая карандаш от бумаги, всего лишь одной линией. Это достаточно бюджетная техника, требующая наличия бумаги и карандаша (фломастера).

Волшебная ниточка. Возможны следующие варианты реализации.

Вариант № 1. Необходимо пропитать красками несколько ниточек, разложить их на чистом листе, накрыть сверху другим бумажным листом так, чтобы хвостики ниточек выглядывали. Далее вытянуть нитки по очереди, при этом верхний лист придерживать рукой. После последней вытянутой ниточки можно открыть листочки и посмотреть, что получилось, пофантазировать на эту тему вместе с детьми

Вариант № 2. Сложить пополам лист бумаги, нитку хорошо пропитать краской и положить ее на одну половинку листа (положить нитку можно, как угодно). Прикрыть нитку второй бумажной половинкой, прижать рукой, открыть и посмотреть, что получилось.

Монотипия. Необходимые материалы: бумага, краски, кисточка. Ребенку предлагается сложить пополам чистый лист бумаги, и на одну сторону листа ближе к линии сгиба нанести несколько густых пятен краски, прижать ладошкой, далее открыть и посмотреть на результат. Далее предлагается пофантазировать на тему «Что ты видишь?»

Кляксография. Необходимые материалы: краски, кисти, трубочка для сока или коктейлей, вода.

Вариант № 1. Ребенку предлагается сделать большую кляксу на бумаге, взять трубочку (например, коктейльную), подуть на кляксу, стараясь гнать ее в разные стороны, чтобы она оставляла за собой следы в разные стороны. Когда клякса полностью исчезнет, ребенок рассматривает и рассказывает, что получилось.

Вариант № 2. Посадить две разноцветные кляксы на разные стороны одного листа, дуть на них так, чтобы они встретились.

Печать (тиснение) – техника, позволяющая получать изображения на бумаге с использованием штампов (поролон, пенопласт, пробки и другие подобные материалы, а также готовые фабричные штампы с изображениями героев мультфильмов, животных), предварительно смоченных в банках с краской. Подобная техника позволяет изучать с детьми в том числе определенные геометрические фигуры, делать принты соответствующей формы на бумаге, также учит сочетать их между собой.

Роспись крупы – художественная техника, при которой контуры изображаемого объекта сначала заполняются зерном (манная крупа, пшеница, кукуруза, горох), а затем краской.

Набрызг. Необходимые материалы: крупные кисти (жесткие зубные щетки), бумага, краски (гуашь, акварель), силуэты, гербарий. Детям предлагается набрать немного краски на кисть/зубную щетку, наклонить ее над бумагой и провести по ворсу/щетине каким-либо предметом, например, обычной небольшой по размеру картонкой. В результате этих действий по бумаге начнут разлетаться брызги, что в том числе приведет детей в восторг. Используя эту технику, можно изобразить звездное небо, салют.

Рисование тампоном из поролона, позволяющее ребенку, например, раскрашивать объект внутри контура.

Мыльная пена. Необходимые материалы: акварельные краски, оргстекло, мыло, губка, трубочка для сока или коктейля, шампунь, карандаш, кисть, бумага. Есть несколько вариантов реализации этой техники. Например, перемешать в одной баночке жидкую краску с небольшим количеством шампуня. Далее предложить детям опустить в банку трубочку (например, коктейльную) и дуть так, чтобы масса начала пузыриться. На столе разложить листы бумаги и по очереди брать каждый лист, покрывая им банку с пеной так, чтобы пена касалась поверхности листа. Далее предлагается посмотреть и рассказать, что получилось.

Таким образом, инновационные (нетрадиционные) техники рисования – это способы рисования, при которых используются необычные предметы, техники и иллюстрации, которые позволяет учителям начальной школы реализовывать на практике индивидуальный подход к детям, учитывать их желания, интересы.

Использование инновационных техник рисования в образовательном процессе в начальной школе способствует развитию мелкой моторики, что, в свою очередь, положительно влияет:

– на интеллектуальное развитие ребенка;

– на развитие пространственного мышления, замысла и коррекции психических процессов;

– на развитие самостоятельности, инициативы ребенка.

Инновационные техники рисования помимо эстетических навыков позволяют детям заниматься творчеством в игровой форме, что положительно влияет на процесс обучения в целом.

#### Список литературы

1. Булгакова А. А., Трушина С. В., Жданова Л. У. Нетрадиционные техники рисования в начальной школе // Журнал «Наука и образование: новое время». 2016. № 3 (14). С. 243–246.
2. Выготский Л. С. Психология искусства. Мн.: 2008, 500 с.
3. Гребнев А. И. Мелкая моторика и ее роль в процессе учебной деятельности младших школьников // Вестник науки и образования. 2016. №4(16). С. 61–63.
4. Макарова А. А. Развитие мелкой моторики руки старших дошкольников и младших школьников через рисование песком // Психологические и педагогические основы интеллектуального развития. 2018. С. 50.
5. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений. Российская АН, Ин-т рус. яз., Российский фонд культуры. М.: Азъ, 1994. 907с., С. 127.
6. Петров Н. Е., Пахомова Н. В. Изобразительная деятельность как средство развития мелкой моторики у детей младшего школьного возраста // Искусство и художественное образование в контексте межкультурного взаимодействия. 2015. С. 244.
7. Пиреева Е. С., Кузьмина О. Д. Использование нетрадиционных техник рисования на уроках изобразительного искусства в начальной школе. Материалы 67-й научно-практической конференции преподавателей и студентов В 2х частях. 2017. С. 89–90.
8. Сухомлинский В. А. Родительская педагогика / Сост. О. С. Богданова, В. З. Смаль, А. И. Сухомлинская // Избранные педагогические сочинения: В 3 Т. М.: Педагогика, 1981. 640 с.
9. Шатрова С. А., Щепалова Н. А. Нетрадиционные техники рисования как способ развития мелкой моторики руки у детей младшего дошкольного возраста // Научно-методический журнал «Концепт». 2017. № 9. С. 12.

**Ю. В. Дементьева, Н. С. Соловьева**

*Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор*

## **РАЗВИТИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗПР НА БАЗЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА**

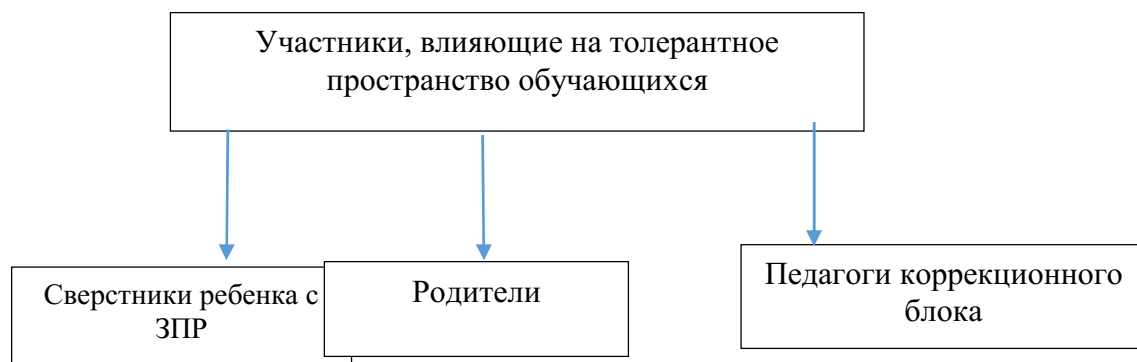
По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) в мире выявлен ежегодный прирост детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Проблема достойного образования для данной категории, учитывая психофизиологические особенности учащихся – актуальная проблема в современном мире.

Качественная социализация и адаптация детей с задержкой психического здоровья (ЗПР) невозможна без развития толерантности у всех обучающихся. Предрассудки национального различия до сих пор не искоренены, хотя уровень цивилизации достаточно высокий. Ненависть, агрессия, враждебность и подозрительность стали биологическими характеристиками человека. Если эти чувства впитаны ребенком в детстве, то уже достаточно трудно будет от них избавиться. Формировать толерантность необходимо сегодня ради «мирного завтра».

Основой образования в школе-интернате является принцип равенства, исключающий дискриминацию обучающихся по их способностям и возможностям, а также отвечающий за создание специальных условий и достижения максимального развития личности детей с ЗПР и их социализация. Плановое развивающееся обучение и воспитание позволит организовать в школе интересную и антисоциальную жизнь обучающихся. Ведь, как говорил Л. С. Выготский, о том, что правильно организованное обучение «ведет» за собой развитие.

Дети с задержкой психического развития – это дети с отставанием развития психических процессов, с незрелой эмоционально-волевой сферой.

Р. В. Рахимова отмечает, что для успешной социализации учащихся с ЗПР, важно представление толерантной образовательной среды. Образовательное учреждение вместе с педагогами должно создать толерантное пространство, построенное на принципах «толерантной педагогики» [9].



В настоящее время школа-интернат для успешной социализации и адаптации реализовала девять модулей, через которые обучающиеся проходят свой образовательный путь от начальной до средней школы.

Чтобы стать толерантным человеком, деятельность ребенка должна выполнять широкие социальные критерии:

1. Взаимодействие – наиболее доступный для детей вид деятельности, способ переработки полученных из окружающего мира впечатлений и знаний. Проведение совместных уроков, внеклассных мероприятий способствует повышению уровня взаимодействия между учащимися и педагогами.

2. Общительность – переход «от слов к делу». Это самое сложное для детей с ЗПР. Благодаря активной работе ученика и педагога, развивается способность терпеть, мириться с

чужим мнением, быть снисходительным к поступкам окружающих и значительно облегчает общение со сверстниками и другими людьми.

3. Толерантность – добровольный выбор ученика, который формируется через воспитание, полученную информацию и личный жизненный опыт ребенка. Ученик должен иметь добровольную солидарность на взаимную терпимость к своим сверстникам.

Таблица 1 – Перечень инвариантных и вариативных модулей

Инвариантные модули
Модуль 1. «Классное руководство»
Модуль 2. «Школьный урок и коррекционно-развивающее занятие»
Модуль 3. «Внеурочная деятельность и дополнительное образование»
Модуль 4. «Работа с родителями»
Модуль 5. «Профориентация»
Вариативные модули
Модуль 6. «Ключевые общешкольные дела и проекты»
Модуль 7. «Моя родина – Россия!»
Модуль 8. «Культурный код»
Модуль 9. «Школа – территория здоровья и позитивной социализации»
Модуль 10. «Самоуправление и школьные медиа»

Воспитание и социализация детей в школе-интернате осуществляется в том числе посредством включения обучающихся в активную совместную с педагогами продуктивную деятельность. В процессе совместной продуктивной деятельности дети:

- осваивают нормы поведения;
- приобретают социальный опыт, что, с свою очередь, приводит к расширению познавательных и жизненных мотивов детей, а также формированию толерантных установок и развитию их способностей.

Можем сказать, что настоящая терпимость – признак силы, а не слабости ученика. Так как терпимость – это признание реальных различий между обучающимися в сфере их достижений. Учитывая индивидуальный темп каждого ребенка, нужно сохранять самое важное в человеческих отношениях. А толерантность базируется именно на такой настоящей терпимости.

#### Список источников

1. Алтухова Т. А., Российская Е. Н. Развитие толерантности субъектов образовательной деятельности к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья в обеспечении благоприятного психического климата в инклюзивной образовательной среде // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2017. № 4(44). С. 128–134.
2. Асмолов Г. А. Мы обречены на толерантность // Семья и школа. 2011. № 11/12. С. 32–35.
3. Бондырева С. К. Толерантность. М.: Издательство Московского социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК», 2013. 240 с.
4. Денисова О. А., Леханова О. Л. Социальное развитие детей с ОВЗ: угрозы и перспективы решения в региональном контексте // Научный электронный архив. [Электронный ресурс]. URL: <http://econf.rae.ru/article/6388> (дата обращения: 24.11.2021).
5. Кононова С. И., Цветкова М. В. Формирование коммуникативной толерантности у детей с выраженными нарушениями интеллекта / Педагогика // Молодой ученый. 2014. № 8(67). С. 798–801.
6. Кремнева Т. Л., Кудинова О. Н. Формирование толерантного отношения к детям с ЗПР в процессе реализации инклюзивного образования в школе / Инклюзивное образование: теория и практика // Сборник материалов международной научно-практической конференции. Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2016. С. 445–455.
7. Мириманова М. С. Толерантность как проблема воспитания // Развитие личности 2012. № 2. С. 104–116.

8. *Чайковская И. А., Чердынская О. Ю.* Возможности социально- психологического тренинга в развитии коммуникативной толерантности в подростковом возрасте // Вестник Оренбургского государственного университета. 2018. № 3 (215). С. 103–107.

9. *Рахимова Р. Ф.* Толерантная среда как основа инклюзивного образования // Педагогическое мастерство и современные педагогические технологии // Сборник материалов X Международной научно-практической конференции. Редколлегия: О. Н. Широков [и др.]. 2019. С. 84–88.

**М. К. Джайкова**

*Школа-гимназия № 3 отдела образования г. Костаная, Республика Казахстан, г. Костанай*

**Е. В. Ярочкина**

*Костанайский региональный университет им. А. Байтурсынова, Республика Казахстан, г. Костанай*

## **СИСТЕМНАЯ И ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННАЯ РАБОТА ШКОЛЫ ПО УСТРАНЕНИЮ ПРОБЕЛОВ В ЗНАНИЯХ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

*«Природа не терпит пустоты:  
там, где люди не знают правды,  
они заполняют пробелы домыслом».*  
Б. Шоу

Школа уже давно ведет работу по устранению существующих причин пробелов, но 2020/2021 учебный год стал особенным для всех. В условиях дистанционного обучения учитель вынужден был полностью пересмотреть планирование урока, выбор форм и методов работы, систему оценивания на уроке; отсутствие живого контакта с детьми усложнил и процесс мониторинга обученности школьников. Добавились и проблемы с техническими возможностями обучающихся и учителей. Конечно, и те, и другие стараются работать в полную силу, но, к сожалению, результаты суммативного оценивания свидетельствуют о западающих звеньях в приобретении необходимых знаний согласно ГОСО, проблема существует, ее необходимо решать, начиная с начальной школы, так как именно там закладывается базис по всем направлениям предметных знаний. Поэтому зная или прогнозируя ситуация в каждом классе, параллели и школе в целом, учительскому составу необходимо разработать целую систему превентивных действий, своеобразную методику профилактики и определить группу риска и причины возникающих так называемых пробелов в знаниях учащихся.

Мы предлагаем вам систему мероприятий, предусмотренных в школе-гимназии № 3 на 2021/2022 учебный год. Прежде всего, мы поставили перед собой ряд конкретных задач:

- мониторинг обученности с последующим анализом;
- установление причин неуспеваемости учащихся в усваивании знаний, что соответственно вызывает появление пробелов в знаниях с указанием класса, предметов и тем, требующих корректировки;
- разработка профилактических мер по ликвидации пробелов;
- обеспечение методической и технической поддержки педагогов и учащихся школы.

Исходя из задач планируемых действий, нами были сформулированы методы и приемы:

- анкетирование на сходе, промежуточное и при окончании четверти;
- составление карты пробелов в знаниях обучающихся;
- редактирование календарно-тематического планирования;
- дифференцированное обучение (от простого к сложному);
- работа с тетрадью «обратной связи»;
- работа с таблицами текущего контроля пробелов;
- использование дидактического материала, способствующего плодотворной работе по профилактике и устранению пробелов в знаниях;
- самоанализ всех действий.

Также бы установлены основные этапы действия педагога.

- выявление пробелов;
- фиксирование пробелов;
- анализ допущенных ошибок;
- планирование действий, направленных на устранение пробелов в знаниях;

- устранение пробелов в знаниях;
- профилактические меры [1, с. 1-4].

Остановимся подробнее на каждом этапе.

Начинаем сначала анализировать правильность восприятия и понимания учебного материала, выявляются особенность развития детей и невозможность адекватно поглощать получаемые знания, обнаруживаются просчеты в методиках и методике учителей, почему ученики совершают те или иные ошибки при выполнении заданий. Особое внимание к этапу выявления ошибок позволяет учителю своевременно, безотлагательно наметить задания позволяющие преодолению и устранению ошибок.

Особую важность такие действия приобрели при дистанционном обучении, где контроль немного ослабевает поэтому эффективность на наш взгляд, являются:

- тестирование с последующим составлением матрицы данных, в которой четко видны ошибки каждого в отдельности и класса в целом:
- контрольные и предшествующие им самостоятельные работы с использованием ресурсов электронных образовательных платформ;
- для контроля «узкой» темы: синхронные формы проведения урока и с подробным анализом выполненных заданий.

Одно из неотлагательных мероприятий по выявлению западающих звеньев в знаниях играет грамотно организованный устный опрос (педагог сам определяет, с использованием каких ресурсов он будет осуществлен) Об результативности можно будет говорить при условии, если будет направлен на выявление осмысленности восприятия знаний и осознанности их использования, если дает учителю возможность установить степень усвоения изучаемого материала. Очень многое в устном опросе зависит от качества вопросов. Они обязательно должны активизировать память учащихся и быть направлены на воспроизведение материала, на его сравнение, доказательство, обобщение. Проблемные вопросы также имеют большое значение так как некоторые учащиеся затрудняются при ответах на такие подобное, а ответы на проблемные вопросы требуют применять знания в практической деятельности.

Особое место занимает самоконтроль знаний. Он позволяет самому ученику дать право найти свою ошибку, также проанализировать почему он изначально совершил ошибку, допустим решил задачу не верно, но и продемонстрировать практическое понимание учебного материала. Педагог в свою очередь может отследить существующие пробелы в теме.

Для успешного устранения пробелов в знаниях сегодня нужно проводить учет допускаемых ошибок и неувоенных тем, проводить мониторинг, пока не будет твердой уверенности в качестве усвоения. Этап фиксирования пробелов – один из самых сложных в существующих условиях. Рациональными, на наш взгляд, формами фиксирования пробелов являются следующие:

- матрица данных – таблица, в которую заносятся результаты проверки различных заданий;
- тетрадь учета пробелов (на каждого ученика заводится отдельная страница (или часть ее), куда заносится информация о конкретных ошибках, ведется учет усвоения знаний), тетрадь может вестись в электронном виде;
- выполнение учащимися заданий с обязательным с указанием «усвоил – не усвоил».

На этапе анализа темы, требующие особого внимания, и часто допускаемые ошибки, систематизируются для разработки необходимых профилактических мер.

На этапе планирования работы по устранению пробелов в знаниях педагог определяет возможности календарно-тематического планирования по предмету, наличие методических и технических средств для организации и проведения профилактических мер.

На этапе устранения педагог осуществляет учебную деятельность с учетом внесенных в календарно-тематическое планирование изменений, осуществляет фиксацию результатов обучающихся в индивидуальных картах на каждом уроке, проводит коллективный и индивидуальный анализ выполненных работ; проверяет эффективность используемых



методов на уроке, на основании полученных знаний определяет содержание последующих уроков.

Каждый педагог сегодня должен стараться свести к минимуму наличие пробелов в знаниях своих подопечных, поэтому важно помнить о том, материалы планируемых заданий должны быть удобными для восприятия и оценивания, а каждый ученик должен быть вовлечен в учебный процесс.

Применение на уроках разноуровневых заданий, заполнения различных форм таблиц, схем, карточек, с выстраиванием заданий по таксономии Блума, с использованием приемов критического мышления [2, с. 1-16], проведение мозговых штурмов, блиц-опросов, взаимопроверок и самопроверок работ.

Большая роль в работе над пробелами должна отводиться урокам-консультациям.

Систематическая работа по выявлению и устранению недостатков и пробелов в знаниях учащихся-одно из основных условий повышения качества обучения сегодня. Обучение учащихся это постоянная трудоемкая системная работа по работе выявлению, устранению недостатков и пробелом. Надо учитывать, что уровень восприятия материала у детей разный, есть дети, которые без особого труда усваивают информацию, другие с большим трудом, не надо забывать и о увеличении числа неблагополучных семей, детей с различными психическими и умственными отклонениями, которым сложно воспринимать материал, соответственно учителю увеличивается нагрузка.

Мы точно знаем, что владеем огромным арсеналом проверенных методов и готовы применять новые. На сегодняшний день методическая служба школы активно проводит консультации и обучающие коучинги для учителей по устранению знаний обучающихся. Мы помогаем им внедрять новые способы контроля, умелое владение которыми предупреждает отставание, обеспечивает активную работу каждого обучающегося на уроке.

#### **Список литературы**

1. Как помочь ребенку восполнить пробелы в знаниях. [Электронный ресурс]. URL: <https://externat.foxford.ru/polezno-znat/likvidaciya-probelov-v-znaniyah-uchashchih-sya> (дата обращения 25.11.2021).

2. *Евстифеева О. В.* Технология РКМЧП. Развитие критического мышления через чтение и письмо. [Электронный ресурс]. URL: [https://akima908.ucoz.ru/literatura/Tekhnologija\\_RKMCHP.pdf](https://akima908.ucoz.ru/literatura/Tekhnologija_RKMCHP.pdf). (дата обращения 25.11.2021).

**А. И. Дроздова, Ю. А. Шевцова**

*Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, Республика Беларусь, г. Гомель*

## **ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ**

Было произведено исследование организационно-управленческого взаимодействия студентов с применением метода организации самостоятельности студентов.

Описание метода: суть метода заключается в том, что студенты осуществляют учебную деятельность самостоятельно, без активного участия преподавателя. Берется часть учебной группы, которая будет составлять «верхушку» группы, а именно, тех людей, которым необходимо ответить какой-либо конкретный учебный вопрос преподавателю, и, получив от него одобрение, у студента появляется право принимать этот вопрос у остальных студентов данной группы. Количество людей, у которых есть право сдавать учебный вопрос преподавателю и принимать его у других студентов могло изменяться в зависимости от активности учеников, т.е. студенты, которые сами активно сдавали вопросы своим коллегам, через некоторое время могут стать такими же и принимать эти вопросы у других студентов.

База исследования: ГГУ имени Ф. Скорины.

Выборочную совокупность составили 42 студента третьего курса, все эти студенты обучаются на факультете психологии и педагогики в ГГУ имени Ф. Скорины. Средний возраст всех принявших участие студентов составил от 19 до 21 лет. Первая выборка (экспериментальная группа), в которой использовался метод учебной самостоятельности, составила 29 человек. Вторая выборка (контрольная группа) составила 13 человек. Чтобы условия были одинаковыми, были взяты две параллельные группы с одного потока.

Был применен данный метод на протяжении одного семестра на базе группы студентов 3 курса факультета психологии и педагогики ГГУ Им. Ф. Скорины в рамках учебной дисциплины «Педагогическая психология». 4 студента из 29 стали сдавать учебные вопросы преподавателю и, получив от него одобрение, у них появляется право принимать этот вопрос у остальных студентов данной группы.

С самого начала использования данного метода студенты совершенно не проявляли активности, чтобы сдать учебный вопрос своим коллегам. Здесь появляется необходимость в мотивации студентов. За первые 4 недели лишь 2 студента проявили самостоятельно активность и сдали учебный вопрос. Еще несколько студентов хотели, но им не хватало мотивации. Появляется необходимость в том, чтобы замотивировать студентов. И, после первого «толчка» всего за 3 дня, студенты стали активно отвечать учебные вопросы, а именно еще 9 человек ответили по одному, а кто-то и несколько вопросов.

Далее без внешней мотивации продолжали сдавать реферативные сообщения довольно слабо. Как только мы мотивировали студентов, они снова начинали работать. Также нужно заметить, что под конец учебного семестра желающих сдать реферат стало значительно больше, чем в течении семестра.

Суммарно за семестр мы приняли 159 рефератов от 29 человек. Каждый студент сдавал разное количество реферативных сообщений, самое большое количество рефератов, а именно 27, сдал один человек. Также были и те, кто не сдал ни одного реферата.

Исходя из этого можно сделать вывод, что внешняя мотивация крайне важна, при этом и внутренняя мотивация важна также.

Также было проведено диагностическое исследование на выявление мотивации к учебной деятельности у студентов обеих групп до и после применения метода организации самостоятельности студентов.

Цель исследования: проверить изменился ли уровень учебной мотивации после применения данного метода самостоятельности студентов.

Объект исследования: психологический и образовательный процессы.

Предмет исследования: психологические и педагогические аспекты формирования самодеятельности студентов посредством развития организации и развития учебного взаимодействия.

Организация исследования. Для решения исследовательской проблемы был применен комплекс методов: теоретические и эмпирические (анкетирование, тестирование).

Методы исследования: опрос, анкетирование.

Методики исследования:

Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, в модификации Н. Ц. Бадмаевой) [1, с. 151];

Тест на мотивацию к успеху Т. Элерса.

Для изучения уровня мотивации к успеху у юношей был использован тест на мотивацию к успеху Т. Элерса.

Таблица 1 – Результаты исследования степени мотивации к успеху в экспериментальной группе с помощью Теста «Мотивация к успеху» Т. Элерса до применения метода организации самодеятельности студентов

Уровень мотивации к успеху	Количество студентов	Количество студентов (%)
Низкий уровень мотивации к успеху	1	3 %
Средний уровень мотивации к успеху	8	28 %
Умеренно высокий уровень мотивации к успеху	14	48 %
Слишком высокий уровень мотивации к успеху	6	21 %

Таблица 2 – Результаты исследования степени мотивации к успеху в экспериментальной группе с помощью Теста «Мотивация к успеху» Т. Элерса после применения метода организации самодеятельности студентов

Уровень мотивации к успеху	Количество студентов	Количество студентов (%)
Низкий уровень мотивации к успеху	1	3 %
Средний уровень мотивации к успеху	14	48 %
Умеренно высокий уровень мотивации к успеху	8	28 %
Слишком высокий уровень мотивации к успеху	6	21 %

Таблица 3 – Результаты исследования степени мотивации к успеху в контрольной группе с помощью Теста «Мотивация к успеху» Т. Элерса в начале учебного семестра

Уровень мотивации к успеху	Количество студентов	Количество студентов (%)
Низкий уровень мотивации к успеху	1	8 %
Средний уровень мотивации к успеху	11	84 %
Умеренно высокий уровень мотивации к успеху	1	8 %
Слишком высокий уровень мотивации к успеху	0	0 %

Таблица 4 – Результаты исследования степени мотивации к успеху в контрольной группе с помощью Теста «Мотивация к успеху» Т. Элерса в конце учебного семестра

Уровень мотивации к успеху	Количество студентов	Количество студентов (%)
Низкий уровень мотивации к успеху	2	16 %
Средний уровень мотивации к успеху	9	68 %
Умеренно высокий уровень мотивации к успеху	2	16 %
Слишком высокий уровень мотивации к успеху	0	0 %

Вывод: на основании полученных экспериментальных данных, согласно t-критерия Стьюдента, нельзя утверждать, что в ходе применения метода организации самостоятельности студентов, учебная мотивация увеличилась.

Для диагностики учебной мотивации студентов была использована методика для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, в модификации Н. Ц. Бадмаевой).

Таблица 5 – Результаты диагностики учебной мотивации студентов в экспериментальной группе с помощью методики для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, в модификации Н. Ц. Бадмаевой).

Шкалы методики для диагностики учебной мотивации	Средний балл студентов (из 5 возможных)
Шкала 1. Коммуникативные мотивы	3,8
Шкала 2. Мотивы избегания	2,6
Шкала 3. Мотивы престижа	2,9
Шкала 4. Профессиональные мотивы	3,8
Шкала 5. Мотивы творческой самореализации	3,7
Шкала 6. Учебно-познавательные мотивы	3,5
Шкала 7. Социальные мотивы	3,2

Согласно данным, представленным в таблице 5, можно увидеть, что преобладают коммуникативные и профессиональные мотивы, а наименее значимыми являются мотивы избегания.

Таблица 6 – Результаты диагностики учебной мотивации студентов в контрольной группе с помощью методики для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, в модификации Н. Ц. Бадмаевой).

Шкалы методики для диагностики учебной мотивации	Средний балл студентов (из 5 возможных)
Шкала 1. Коммуникативные мотивы	3,6
Шкала 2. Мотивы избегания	2,2
Шкала 3. Мотивы престижа	2,2
Шкала 4. Профессиональные мотивы	3,3
Шкала 5. Мотивы творческой самореализации	3,8
Шкала 6. Учебно-познавательные мотивы	2,8
Шкала 7. Социальные мотивы	3

Согласно данным, представленным в таблице 6, можно увидеть, что преобладают мотивы творческой самореализации, а наименее значимыми являются мотивы избегания и мотивы престижа.

Вывод: на основании полученных экспериментальных данных, согласно t-критерия Стьюдента, нельзя утверждать, что без применения метода организации самостоятельности студентов учебная мотивация увеличилась.

Подводя итоги проведенного исследования, нельзя утверждать, что метод самостоятельности студентов повлиял на эффективность работы и на повышение учебной мотивации.

#### Список литературы

1. Бадмаева Н. Ц. Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой) / Бадмаева Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: монография. Улан-Удэ, 2004. С. 151–154.

**А. И. Дроздова, Ю. А. Шевцова**

*Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, Республика Беларусь, г. Гомель*

## **ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ**

В любой профессии, также, как и в профессии психолога, есть свои профессионально значимые качества. Поднимая вопрос о том, какие качества являются профессионально значимыми, а какие нет, нужно обратиться к тому, в чем заключается работа того или иного специалиста. Работа психолога заключается непосредственно с работой с людьми, соответственно, психологу необходимы те качества, которые могли бы способствовать работе с людьми.

Работа с людьми предполагает наличие сопереживания, самоконтроля, выдержки и интеллектуальной гибкости, все это включает в себя толерантность. Исходя из этого, можно сказать, что толерантность является достаточно важным компонентом профессиональной деятельности психолога.

В связи с этим было проведено исследование уровня коммуникативной толерантности студентов психологов.

Объект исследования: коммуникативная толерантность.

Предмет исследования: коммуникативная толерантность студентов психологов.

Цель работы: изучить специфику коммуникативной толерантности студентов психологов.

База исследования: ГГУ имени Ф. Скорины.

Выборочную совокупность составили 150 студентов с первого по четвертый курс, первая группа студентов обучаются на факультете психологии и педагогики, а вторая группа студентов на других факультетах ГГУ имени Ф. Скорины, таких как экономический и биологический. Средний возраст всех принявших участия студентов составил от 17 до 22 лет. Первая выборка – (группа с факультета психологии) – составила 70 человек. Вторая выборка – (группа с других факультетов) – составила так же 70 человек.

Методы исследования. Эмпирическое исследование проводилось с использованием метода тестирования и диагностических методик. Для исследования уровня коммуникативной толерантности студентов психологов использовались следующие диагностические методики: методика диагностики общей коммуникативной толерантности (В. В. Бойко) [2], а также вопросник для измерения толерантности (В. С. Магун, М. С. Жамкочьян, М. М. Магура) [1].

Результаты диагностики (методика диагностики общей коммуникативной толерантности (В. В. Бойко)).

Таблица 1 – Результаты исследования уровня коммуникативной толерантности в первой выборке (студентов психологов) и во второй (студентов не психологов) с помощью методики диагностики общей коммуникативной толерантности (В. В. Бойко)

Шкалы методики диагностики общей коммуникативной толерантности	Средний балл первой выборки	Средний балл второй выборки
Шкала 1. Неприятие или непонимание индивидуальности другого человека	5,8	5,1
Шкала 2. Использование себя в качестве эталона при оценке поведения и образа мыслей других людей	4,4	4,1
Шкала 3. Категоричность или консерватизм в оценках других людей	4,9	4,9
Шкала 4. Неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров	5,5	5,8

Шкала 5. Стремление переделать, перевоспитать партнеров;	5,5	5,4
Шкала 6. Стремление подогнать партнера под себя, сделать его «удобным»	4,9	4,5
Шкала 7. Неумение прощать другим ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные вам неприятности	6,0	6,0
Шкала 8. Нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту, создаваемому другими людьми	3,2	3,2
Шкала 9. Неумение приспосабливаться к характеру, привычкам и желаниям других	5,0	5,0

Произведем статистическое сравнение двух выборок путем применения Т-критерия Стьюдента для связанных выборок.

Статистические гипотезы:

$H_0$ : «В выборке психологов уровень коммуникативной толерантности не выше, чем во второй выборке»

$H_1$ : «В выборке психологов уровень коммуникативной толерантности выше, чем во второй выборке»

Таблица 2 – Показатели различий в двух выборках с помощью Т-критерия Стьюдента для связанных выборок.

Шкалы методики диагностики общей коммуникативной толерантности	$t_{эмп}$	Ось значимости
Шкала 1	1,7	Зона незначимости
Шкала 2	0,7	Зона незначимости
Шкала 3	0	Зона незначимости
Шкала 4	0,6	Зона незначимости
Шкала 5	0,2	Зона незначимости
Шкала 6	0,8	Зона незначимости
Шкала 7	0,1	Зона незначимости
Шкала 8	0	Зона незначимости
Шкала 9	0	Зона незначимости

Согласно данным, представленным в таблице 2, можно увидеть, что в каждой из шкал полученное эмпирическое значение  $t$  находится в зоне незначимости.

Статистический вывод: поскольку эмпирическое значение критерия попало в зону незначимости, то гипотеза  $H_1$  отклоняется и принимается, альтернативная ей, гипотеза  $H_0$ .

Вывод: на основании полученных экспериментальных данных, согласно  $t$ -критерия Стьюдента, нельзя утверждать, что коммуникативная толерантность студентов психологов выше, чем у студентов не психологов.

Результаты диагностики толерантности студентов психологов с помощью вопросника для измерения толерантности (В. С. Магун, М. С. Жамкочьян, М. М. Магура).

Первая выборка (студенты психологи) получила следующие результаты: у студентов психологов средний уровень толерантности равен 18,8 баллов, что является средним уровнем толерантности.

Вторая выборка (студенты других факультетов) получила следующие результаты: у студентов психологов средний уровень толерантности равен 17,9 баллов, что является средним уровнем толерантности.

Произведем статистическое сравнение двух выборок путем применения Т-критерия Стьюдента.

Статистические гипотезы:

$H_0$ : «В выборке психологов уровень коммуникативной толерантности не выше, чем во второй выборке»

$H_1$ : «В выборке психологов уровень коммуникативной толерантности выше, чем во второй выборке»

Путем применения Т-критерия Стьюдента, стало известно, что Т эмпирическое равно 0,6 и попало в зону незначимости.

Статистический вывод: поскольку эмпирическое значение критерия по всем шкалам попало в зону незначимости, то гипотеза  $H_1$  отклоняется и принимается, альтернативная ей, гипотеза  $H_0$ .

Вывод: на основании полученных экспериментальных данных, согласно t-критерия Стьюдента, нельзя утверждать, что коммуникативная толерантность студентов психологов выше, чем у студентов не психологов.

#### **Список литературы**

1. Вопросник для измерения толерантности // Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности / Под ред. Г. У. Солдатовой и Л. А. Шайгеровой. М.: МГУ, 2003.

2. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие. Самара, 1998. 672 с.

**Е. А. Егорова**

*Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор*

Научный руководитель: И. Р. Позднякова

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Интернет-технологии – это неотъемлемая часть современного обучения в постиндустриальном обществе. Они положительно влияют на развитие коммуникативной и социокультурной компетенций, повышая интерес к изучению языка и усиливая мотивацию. Образование не может стоять на месте потому, что знания устаревают каждые 3-4 года. Этот процесс ускоряется, требования, которые предоставляются к выпускнику, удваиваются [3, с. 243].

Мир развивается, а традиционные методы обучения не справляются с такими темпами. Интернет-технологии имеют ряд преимуществ. Например, скорость усвоения материала. За одно и то же время учащийся усваивает больше информации, если задействует коммуникативные и информационные технологии. Сегодня особенно проявляется необходимость дистанционного обучения, когда из-за эпидемиологической ситуации очные встречи с преподавателями невозможны [4, с. 102].

Согласно Л. А. Горовенко, факторы дистанционного обучения подразделяются на два вида: внешние и внутренние. Внешние факторы связаны с развитием общества. В условиях глобализации и конкуренции между странами только высокообразованные люди могут добиться успеха и хорошего уровня жизни. Специалистам приходится регулярно повышать свою квалификацию, учеба сопровождает человека всю жизнь. Суть внутренних факторов связана с глобализацией и реформированием экономики. Растет ресурсоемкость обучения. Пытаясь решить вопрос экстенсивным методом, общество сталкивается с новыми проблемами. Например, при повышении квалификации не хватает специалистов должного уровня. Чем больше людей включены в процесс передачи знаний, тем медленнее он движется [2, с. 222]. Все вышеописанные трудности можно преодолеть лишь инновационными мерами.

Интернет-технологии делают образование доступным для широких масс населения, они позволяют учиться людям с ограниченными возможностями. Программы, по которым занимается учащийся, подбираются индивидуально. Они составляются высококвалифицированными специалистами, поэтому качество возрастает. Повышается доступность образования, больше нет необходимости переезжать из глубинки в столицу, чтобы получить достойное образование. Учитывая все эти аспекты, невозможно отрицать значимость интернет-технологий в обучении.

Прежде всего, дадим определение ключевому понятию. Интернет-технологии – это совокупность форм, методов, способов, приемов обучения ИЯ с использованием сети Интернет [1, с. 7].

Более подробное понятие интернет-технологий дает В. И. Строкань, «интернет-технологии – это автоматизированная среда получения, обработки, хранения, передачи и использования знаний в виде информации и их воздействия на объект, реализуемая в сети Интернет, включающая машинный и человеческий (социальный) элементы» [6, с. 62].

Интернет-технологии и интернет-ресурсы не являются синонимами, второе понятие шире и включает в себя все возможные интернет-технологии, базы данных, которые регулярно обновляются.

Ученики могут взаимодействовать как друг с другом, так и с носителями языка и культуры посредством форумов, чатов, социальных сетей, веб-конференций и блогов. Однако наличие выхода в Интернет является недостаточным. Всемирная паутина богата информацией, в которой легко запутаться, более того часто она бывает недостоверной. Именно поэтому сейчас особенно актуальна разработка интернет-материалов, которая направляет учащегося и предоставляет только качественные аутентичные учебные материалы



и правдивые факты. Данный способ не только облегчает работу учащегося, но и способствует формированию ряда компетенций. Развивается коммуникативно-когнитивный аспект, который заключается в способности быстро и самостоятельно найти нужную информацию в ее бесконечном многообразии, выделить главную мысль, осуществить классификацию и обработку новых сведений, обобщить и сделать вывод на их основе. Формируется умение предоставить результат своей работы и обсудить ее итоги с другими участниками коммуникации в сети Интернет.

Использование Интернета положительно сказывается на коммуникативной компетенции во всех ее аспектах (языковом, социокультурном, компенсаторном, учебно-познавательном). Школьник учится эффективно использовать интернет для поиска значимой социокультурной информации о странах изучаемого языка, коммуникации с представителями этих стран. Сам он также является представителем своей страны и культуры [1, с. 8].

Интернет-технологии используются в самостоятельной работе, которая в свою очередь делится на два типа: аудиторная и внеаудиторная. В первом случае учащиеся выполняют задания в классе под наблюдением преподавателя. Сохраняется возможность обратиться за помощью, уточнить задачу. Однако внеаудиторная самостоятельная работа также имеет ряд преимуществ. Учащийся может выполнять свою работу из любой точки мира, где есть доступ к Интернету, он выполняет задания в своем темпе, не боясь отстать от однокурсников, внимательно изучая материалы. Более того, такая форма работы учит рационально составлять свое расписание, прогнозировать время, которое понадобится для выполнения того или иного задания. Ученику приходится самостоятельно искать ответы на затруднительные вопросы, но он не ограничен в доступе к информации.

Согласно С. А. Макаровой, Т. И. Сосновцевой существуют два вида внеаудиторной работы в интернете: работа с электронными ресурсами и коммуникация через почту или чаты. Выделяют следующие виды деятельности при работе с электронными ресурсами: список тематических ссылок (hotlist), охота за сокровищами (treasure hunt), образец постановки проблемы (subject sampler) [3, с. 244]. Рассмотрим каждый из них подробнее.

Hotlist – это список ссылок по определенной теме. Обычно такое задание рассматривается как дополнительное, оно способствует более углубленному изучению проблемы. Учащемуся необходимо отобрать сайты, которые наиболее полно раскрывают тему, сделать их краткий обзор. Необходимо отталкиваться от изучаемой темы или вида работы.

Treasure hunt является следующей ступенькой. Учащемуся необходимо не только отобрать ссылки, но и составить по несколько вопросов по каждой из них. Отвечают на них его одноклассники. В конце обычно есть проблемный вопрос, ответ на который требует глубокого понимания темы, умения сделать вывод, предоставить свою точку зрения и быть готовым привести аргументы.

Subject sampler – это готовый список ссылок. Каждая из них содержит различные материалы, фото и видео кадры, тексты, аудио файлы. Учащемуся необходимо ознакомиться со всей информацией и высказать свою точку зрения. Вопрос или тема обычно очень широкие, поэтому существует множество подтем или аспектов. Учащийся может выбрать наиболее интересующий его вопрос и попытаться прийти к какому-либо решению, приветствуется использование личного опыта и творческого подхода. Важно отметить то, что задание направлено на субъективную оценку действительности, поэтому возможны несколько вариантов ответа.

Еще одним видом внеаудиторной самостоятельной работы является веб-проект. По организации он похож на обычный проект, когда выбирается проблемная тема, учащиеся в группе или группах собирают информацию, обрабатывают ее, обсуждают и делают выводы. Преподаватель лишь направляет учащихся, не вмешиваясь в их работу. Это долговременный и многоступенчатый процесс, результатом которого служит веб-публикация.

Новейшие интернет-технологии помогают быстро и эффективно овладеть восприятием устной речи, поставить правильное произношение, изучить правила грамматики, овладеть

беглостью и глубоким пониманием аутентичных текстов, создавать реальные коммуникативные ситуации, устранять психологические барьеры и повышать интерес к языку. Все это – важнейшая задача обучения иностранному языку для улучшения уже приобретенных навыков и развития новых [5, с. 16].

Интернет-ресурсы предлагают специальные программы по обучению иностранным языкам, страноведческий материал, новости экономики и политики, культуры, необходимую аутентичную литературу, подбор которой преподаватель может осуществлять самостоятельно и адаптировать к конкретным образовательным задачам. Обучающиеся, в свою очередь, при грамотном выборе материалов, программ, ресурсов имеют возможность участвовать в интернет-конференциях, вебинарах, конкурсах, создавать мультимедийные презентации в процессе работы над проектом. В результате ученики находятся в постоянном контакте с иностранным языком как во время учебы, так и при подготовке домашних заданий через Интернет.

Таким образом, использование интернет-технологий дает учителям прекрасную возможность улучшить управление обучением, повысить эффективность и объективность учебного процесса, сэкономить время учителей, повысить мотивацию учителей. Учащиеся приобретают знания, интересующие их, помогает привить сильное стремление к самоконтролю и самосовершенствованию, что положительно скажется на результатах обучения.

Кроме того, используя Интернет-ресурсы, учителя значительно упрощают процесс общения учеников друг с другом и с носителями языка, так как учащиеся имеют возможность общаться как письменно, так и устно посредством видеоконференций или социальных сетей, причем не только по школьным предметам, но и через обнаружение повседневных ситуаций общения, максимально приближенных к общению в реальных условиях.

#### Список литературы

1. Бояркина Л. М., Петянкина А. И. Использование Интернет-технологий в обучении английскому языку // Научное обозрение. Международный научно-практический журнал. 2018. № 2. С. 5–9.
2. Горovenko Л. А., Алексанян Г. А. Организация дистанционного обучения с использованием интернет-технологий // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 4: Естественно-математические и технические науки. 2018. № 4 (231). С. 220–225.
3. Макарова С. А., Сосновцева Т. И. Использование интернет-ресурсов на уроках английского языка // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. 2020. № XII. С. 242–246.
4. Позднякова И. Р., Шубина Ю. В. Проблемы обеспечения качества образования в условиях цифровизации и дистанционного обучения в вузе // Вестник ГГУ. 2021. № 1. С. 102–115.
5. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Альянс, 2016. 282 с.
6. Строкань В. И. Актуальность использования интернет-ресурсов в обучении иностранному языку // Концепт. 2017. № S 8. С. 61–66.

**А. Т. Жанабаев, О. М. Чернявская**

*Костанайский региональный университет им. А. Байтурсынова, Республика Казахстан, г. Костанай*

## **ПРИНЦИПЫ И ОСНОВЫ ФЕНОМЕНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ**

Сегодня актуален вопрос повышения эффективности образовательной среды, а в поиске средств – как продуктивно применять межстрановой опыт, а именно финские образовательные технологии на основе феномена не только в Казахстане, но и в странах СНГ, поскольку в этих странах не может быть реализована вся целостная финская система образования. В совокупности, если вы прекрасно понимаете ту или иную систему, сделать это можно, просто взглянув на нее изнутри. Мы не можем взять технологию преподавания другой страны и применить ее к собственной системе. Так как это очень сложные не только культурные, но и национальные образования, которые, как и эндемики, могут существовать только на их территории. Кроме того, нужно изменить само восприятие образовательной системы на уровне государства, но использовать себя зарекомендовавший опыт, целесообразно.

Финская модель обучения – это минимизация домашних заданий, оценка на основе критериев и инструмент планирования в виде оценки, не рейтинга, и, что наиболее важно, в центре внимания находится обучающийся. Он позволяет увидеть весь учебный процесс с совершенно другой точки зрения, как со стороны ученика, так и со стороны самого преподавателя.

В качестве примера можно привести темы из различных научных сфер и описание обычного урока, который основан на данном подходе. Так в физике можно изучать тему исследования Космоса, а далее в математике рассмотреть задачи, направленные на расчет траектории полетов ракет и прочие. На занятиях по химии, возможно, проводить изучение состава топлива для ракет, на географии строение Солнечной системы [1, с. 25].

Так, изучение взаимосвязанных тем на протяжении конкретного времени, позволит раскрыть их с различных сторон. Отметим, что в соответствии с представленной системой обучения, занятия строятся подобным образом весь учебный год. Несомненным плюсом финской модели обучения является быстрое запоминание информации. Посредством ее довольно легко формируются определенные навыки и умения, так как изучаемые предметы дети выбирают самостоятельно.

Финская модель обучения основывается на феномено-ориентированном обучении, которое характеризуется предоставлением знаний в области реальной жизни, а не как в большинстве систем на получении абстрактных представлений о том или ином явлении. Основной задачей преподавателя считается формирование определенной проблемы, которую в процессе смежного обучения должен разрешить учащийся. Такой подход наиболее привлекателен для детей, у них формируется высокий уровень мотивации и желания проявить себя.

Рассматривая само понятие феномен, следует отметить, что это объект реальности, например, конкретное явление или предмет, которое необходимо рассмотреть во всех аспектах. Здесь, главным требованием является возможность адаптации темы для всех предметов, то есть тема не должна носить узкую направленность.

С. С. Выгодский отмечал: «Это может быть таким явлением, которое ребенок может наблюдать в пространстве своего развития, то есть близко к опыту обучающегося». По мнению основателей феномено-ориентированного обучения, данный метод представляется наиболее эффективным и способен создавать необходимую среду для развития способностей учащихся, таких как: креативность, любознательность, желание учиться, работа в команде и прочие. При этом особо отмечается формирование следующих навыков: критическое мышление и функциональная грамотность.

Таким образом, требуется отметить различия между феномено-ориентированным и традиционным образованием. Данные представлены в таблице 1.

Таблица № 1 – Различия феномено-ориентированного обучения и традиционного формата

Феномено-ориентированное обучение	Традиционный формат
<p>1. Обучение, направленное на умение решать определенные проблемы. У учащихся формируются навыки разрешения заданных проблем в соответствии с полученными знаниями из различных областей науки.</p> <p>2. Подход направлен на активизацию роли детей. Данная роль базируется на междисциплинарном характере системы обучения.</p> <p>3. Формируются навыки функциональной грамотности и критического мышления.</p> <p>4. Наличие критериального оценивания, которое призвано оценивать детей не по рейтингу, а по качеству полученных знаний.</p>	<p>1. Формирование абстрактных представлений о явлениях и устройстве мира в целом.</p> <p>2. Учащимся характерен статус пассивных слушателей. Главная роль принадлежит учителю.</p> <p>3. Направленность знаний на простое запоминание, а не практическое применение.</p> <p>4. Изолированное преподавание предметов, отсутствие межпредметных связей.</p>

В рамках представленного исследования необходимо обозначить отличие феномено-ориентированного обучения от иных педагогических концепций:

1. Наличие прогрессивных идей и подходов в области педагогики. Например, исследовательский подход, проблемное и проектное обучение. То есть отмечается направленность на изучение и решение заданной проблемы.

2. Индивидуальное осмысление обучения. На базе представленного феномена активизируются когнитивные процессы, которые во многом приближены к реальности, то есть изучаемое явление или предмет характеризуется проецированием в обыденный мир. В данном случае в качестве основного источника осмысленности выступает практическая деятельность. Сущность феномено-ориентированного основывается на подлинности практики как элемента учебной ситуации.

3. Направленность на ученика. Описываемый подход делает ученика центральным звеном всего процесса обучения, то есть дети сами контролируют этот процесс. Такая концепция приводит к непосредственному улучшению эмоционально-волевой сферы.

4. Концентрация на умениях. Ученикам необходимо усовершенствовать различные навыки и способности, поставленные на общее развитие. Так, ребенок учится работать в команде, решать разрешать сложные ситуации, а также расставлять личные приоритеты и формировать цели [2, с. 336].

Представленные аспекты феномено-ориентированного обучения целесообразно внедрять в различные дисциплины, в том числе и в химию. Данный подход приведет к формированию ранее обозначенных навыков и умений у молодого поколения. По нашему мнению, применение подхода сыграет значительную роль при подготовке учащихся к олимпиадам или научным проектам.

Определим основные этапы использования представленной концепции:

1. Формирование у учеников привычки задавать вопросы, которые будут взаимосвязаны с реальностью.

2. Предоставление возможности самостоятельно проводить исследовательскую деятельность, при этом с возможностью опоры на смежные дисциплины.

3. Педагог занимает роль наставника, преподносит часть информации и регулирует самостоятельную работу учащихся.

4. Предоставление свободного выбора средств и методов решения поставленной задачи [3].

Применение феномено-ориентированного обучения может также оказать воздействие на развитие химического образования, что приведет к формированию положительного взгляда общества на данный предмет, а также решит вопрос о химической безграмотности, которое будет направлено на создание привлекательного образа химии в обществе.

Так, применение феномено-ориентированного подхода на занятиях по химии рекомендуется начинать с 7 класса, то есть с самого начала изучения предмета. В качестве примера можно привести обучение теме строение вещества. Во-первых, обозначается основная проблема, например, почему химические элементы в периодической системе Д. И. Менделеева имеют определенные порядковые номера? Во-вторых, учитель подталкивает детей к поиску ответа на поставленную задачу на протяжении всего урока.

В-третьих, учащиеся совместно с педагогом затрагивают всю имеющуюся информацию, при необходимости со смежных дисциплин. В итоге, дети должны прийти к конкретному разрешению выдвинутой проблемы.

Таким образом, учащиеся, у которых отсутствуют какие-либо страхи, связанные с химией, способны самостоятельно находить решения заданных проблем и рассматривать ее с разных ракурсов, открывая для себя новые возможности.

#### Список литературы

1. Уокер Т. Финская система обучения. Как устроены лучшие школы в мире. М., 2018. 25 с.
2. Чернобельская Г. М. Методика обучения химии в средней школе: учебник для студ. высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2009. 336 с.
3. «Почему море грязное?»: как обучение на основе феноменов учит решать реальные проблемы. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://skillbox.ru/media/education/pochemu-more-gryaznoe-kak-obuchenie-na-osnove-fenomenov-uchit-reshat-realnye-problemy/> (дата обращения 30.11.2021).

**А. Е. Журавлева, А. А. Куцанова**

*Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, Республика Беларусь, г. Гомель*

## **СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОЩУЩЕНИЯ ОДИНОЧЕСТВА ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК**

Многие теоретики и практики в области психологии личности (Ф. Перлз, К. Г. Юнг, Э. Фромм, Дж. Бьюджентал, С. Мадди, и др.) подчеркивали, что развитие личности необходимо связано с признанием и принятием человеком фундаментального факта собственного одиночества. Лишь осознание себя как отдельного индивида открывает перед личностью возможность выбора собственного пути, на котором происходят по-настоящему глубокие встречи с другими людьми, установление отношений с ними. Однако это осознание может быть болезненным, и нередко избегание встречи с собственным одиночеством становится для человека избеганием встречи с самим собой. Одиночество становится для человека вызовом, совладание с которым не только не изолирует индивида от мира, но, напротив, делает его более целостным, чувствительным и человечным. Неспособность совладать с этим вызовом приводит к болезненному одиночеству, которое служит источником тревоги. Страх одиночества может приводить к вытеснению личностью переживаний одиночества, отрицанию одиночества как факта или, напротив, к постоянному поиску компании и установлению многочисленных поверхностных социальных контактов в попытках предотвратить наступающую угрозу одиночества.

В наиболее общем виде одиночество можно определить как психическое состояние человека, которое отражает переживание своей отдельности, не вовлеченности в связи с другими людьми, субъективной невозможности или нежелания чувствовать адекватный отклик, принятие и признание себя другими людьми, отсутствие удовлетворительных социальных отношений. Это переживание может иметь место как в состоянии физической изоляции (сочетание этих двух факторов задает состояние, которое традиционно обозначается словом «одиночество»), так и в присутствии других людей, но без психологического контакта с ними. В обоих случаях одиночество может быть либо вынужденным, либо сознательным, выбранным, принятым (уединение).

Выбор между одиночеством и пребыванием в контакте с другими людьми является одним из базовых экзистенциальных вызовов, с которыми каждому человеку приходится так или иначе справляться в течение всей жизни [2, с.124].

Современное общество, сопровождающееся процессами взаимного отчуждения людей, не может не сказываться на увеличении количества одиноких людей. Один из классиков психологии человека Б.Г. Ананьев писал: «По мере гигантского роста городов и массовых коммуникаций... возрастает одиночество человека, усиливается конфликт между человеком как субъектом общения и обезличенностью его в сфере общения...» [1, с. 122].

Одиночество юношей или девушек, наравне с одиночеством взрослого или престарелого человека – явление весьма распространенное и наиболее остро переживаемое. Это связано, прежде всего, с развитием рефлексии и переходом на новый уровень самосознания, с усилением потребности в самопознании, принятии и признании, общении и обособлении, с кризисом самооценки. Все реже среди молодых людей встречается душевная теплота, сострадание, легкие и непринужденные отношения. Некоторые теряют возможность получать моральную поддержку, вести дружеские беседы, обмениваться личными переживаниями, что ведет к наиболее глубокому и всеобъемлющему переживанию собственного одиночества.

База исследования: УО «ГГУ им. Ф. Скорины». Выборочную совокупность составили 162 респондентов в возрасте 17-22 лет, из них 108 девушек и 54 юношей факультета психологии и педагогики.

Цель эмпирического исследования: изучить самооценку юношей и девушек с разным уровнем склонности к субъективному ощущению одиночества.

Для выявления уровня субъективного ощущения одиночества юношей и девушек была использована методика субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона. Результаты исследования уровня субъективного ощущения одиночества у юношеского возраста представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты уровня субъективного ощущения одиночества

Уровень	Количество человек	Проценты
Высокий	9	11
Средний	39	48
Низкий	34	41

Анализ данных, отраженных в таблице 1 позволяет сделать выводы:

– высокий уровень субъективного ощущения одиночества был выявлен у 11 % респондентов – они характеризуются повышенным стремлением к одиночеству, повышенной тревожностью, социальной изоляцией, депрессивным состоянием, скукой. Молодые люди не удовлетворены самореализацией в полной мере; убеждены в том, что их жизнь не поддается сознательному контролю. Они воспринимают свою жизнь как неинтересный, эмоционально ненасыщенный и не наполненный смыслом процесс;

– средний уровень субъективного ощущения одиночества был выявлен у 48 % респондентов – они характеризуются средним стремлением к одиночеству, средней тревожностью, средней социальной изоляцией, депрессивным состоянием и скукой. Молодые люди иногда чувствуют необъяснимую неловкость во взаимоотношении с другими людьми, часто недооценивают себя и свои способности без достаточных оснований;

– низкий уровень субъективного ощущения одиночества был выявлен у 41 % опрошенных – они характеризуются низким стремлением к одиночеству, оптимальной тревожностью, отсутствием социальной изоляции, проявлений депрессивного состояния и скуки. Молодые люди не испытывают чувства изолированности и не считают себя покинутыми. Они открыты к взаимодействию с окружающим миром, минимально сосредоточены на себе и своих проблемах.

Таким образом, можно сделать вывод, что для данной выборки характерен средний уровень склонности к субъективному ощущению одиночества, то есть для молодых людей в меньшей степени характерна сосредоточенность на себе и своих проблемах, иногда чувствуется необъяснимая неловкость во взаимоотношении с другими людьми, часто недооценивают себя и свои способности без достаточных оснований.

Далее рассмотрим результаты исследования уровня субъективного ощущения одиночества у юношей и девушек представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Выраженность показателей уровня субъективного ощущения одиночества у юношей и девушек

Уровень	Количество человек		Проценты	
	юноши	девушки	юноши	девушки
Высокий	5	4	15	8
Средний	15	24	44	50
Низкий	14	20	41	42

Анализ данных, отраженных в таблице 2, позволяет сделать выводы:

– высокий уровень субъективного ощущения одиночества выявлен у 15 % юношей и 8 % девушек – они характеризуются повышенным стремлением к одиночеству, повышенной тревожностью, социальной изоляцией, депрессивным состоянием, скукой. Молодые люди испытывают затруднение в установлении контактов и демонстрируют подавленное состояние;

– средний уровень субъективного ощущения одиночества выявлен у 44 % юношей и 50 % девушек – они характеризуются средним стремлением к одиночеству, средней тревожностью, средней социальной изоляцией, депрессивным состоянием и скукой, а также,

они иногда ощущают необъяснимую неловкость во взаимоотношении с другими людьми, часто недооценивают себя и свои способности без достаточных оснований;

– низкий уровень субъективного ощущения одиночества выявлен у 41 % юношей и 42 % девушек – они характеризуются низким стремлением к одиночеству, оптимальной тревожностью, отсутствием социальной изоляции, проявлений депрессивного состояния и скуки.

Таким образом, можно сделать вывод, что среди выборки из 34 юношей и 48 девушек преобладает средний уровень субъективного ощущения одиночества. Индивиды с таким уровнем субъективного ощущения одиночества характеризуются средним стремлением к одиночеству, средней тревожностью, средней социальной изоляцией, депрессивным состоянием и скукой, а так же, они иногда чувствуют необъяснимую неловкость во взаимоотношении с другими людьми, часто недооценивают себя и свои способности без достаточных оснований.

Далее проведем статистический анализ различий в группах между юношами и девушками по параметру субъективного ощущения одиночества.

Рассмотрим результаты статистической обработки показателей субъективного ощущения одиночества юношей и девушек (таблица 3).

Таблица 3 – Результаты оценки достоверных различий с помощью t-критерия Стьюдента по субъективному ощущению одиночества

Уровень субъективного ощущения одиночества	Среднее значение		Статистика t-критерий Стьюдента	Ось значимости
	Юноши	Девушки		
Высокий	44,8	45	0,1	2,37
Средний	27,73	26,42	0,7	2,03
Низкий	11,71	10,6	0,6	2,04

По результатам статистического анализа мы можем видеть, что статистически значимых различий между юношами и девушками не обнаружено, а это значит, что молодые люди в одинаковой степени склонны к субъективному ощущению одиночества. У юношей и девушек одиночество определяется объективными условиями: стремлением жить отдельно от родителей (быть независимыми от них), изменениями социальных (в том числе и межличностных) отношений, переживаниями, связанными с поиском смысла своего существования, вступлением в новые условия, связанные с учебой или профессией и т.д.

#### Список литературы

1. *Ананьев Б. Г.* Личность, субъект деятельности, индивидуальность. М.: Директмедиа Паблишинг, 2008. 134 с.
2. *Ялом И.* Экзистенциальная психотерапия. М.: Класс, 1999. 608 с.



**Т. Г. Зиновьева**

*Рыбинский государственный авиационный технический университет им. П. А. Соловьева,  
Ярославская обл., г. Рыбинск*

## **РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА**

Высшее образование – это важнейший социальный институт любого общества, от эффективности функционирования которого зависит уровень и качество подготовки специалистов различных профессиональных направлений и перспективы развития социальной системы в целом. Современное общество, по сути, является инновационным обществом, характеризуется быстрой сменой технологий, появлением новых знаний, научных областей, высокими темпами социальной динамики. Наблюдается процесс активного взаимодействия наук, многие виды профессиональной деятельности, научные исследования носят междисциплинарный характер. Усиливаются гуманитарные аспекты в технических сферах, в то же время достижения технических и естественных наук интегрируются в социально-гуманитарные науки. Эти процессы выдвигают новые требования к подготовке профессиональных кадров.

Высшее образование включено в широкий социокультурный контекст жизни общества и является важным институтом социализации молодежи. Образование оказывает воздействие не только на когнитивную сферу личности, но и на ее поведение и выступает как одно из средств социального контроля. Система образования формирует личность в данном обществе и для данного общества.

Конкурентоспособность выпускника вуза, как показывает практика, зависит не только от уровня развития его профессиональных компетенций, но и от уровня развития творческих способностей личности, общей культуры, коммуникативных качеств, которые в настоящее время являются важными и востребованными практически в любой сфере профессиональной деятельности.

Психологические знания актуальны для любого специалиста, в том числе и для технических специалистов, поскольку человек работает в коллективе, включается в разные системы взаимодействий: как на формальном, так и неформальном уровне. Благоприятный социально-психологический климат, как известно, является важным фактором, влияющим на эффективность профессиональной деятельности. Многие проблемные ситуации, конфликты, возникающие в коллективе, обусловлены недостаточными знаниями психологии и, вследствие этого, ошибочным подходом к самому себе и окружающим. При разработке и внедрении технических инноваций важно учитывать возможные социально-психологические эффекты, что также обуславливает важную роль психологических знаний в подготовке студентов технического вуза.

Психология – одна из гуманитарных дисциплин, которая изучается студентами всех направлений подготовки РГАТУ имени П. А. Соловьева. Следует отметить возрастающий интерес студентов к этому предмету, что можно объяснить, с одной стороны, пониманием важности психологических знаний, как для будущей профессиональной деятельности, так и для сферы личных, семейных отношений. С другой стороны, развитие информационных технологий приводит к расширению опосредованного общения между людьми, уменьшается число непосредственных личных контактов, и вместе с этим уходит духовная, эмоциональная составляющая межличностного общения, социальных взаимодействий. А для социализации молодых людей духовная сфера является очень важной.

Преподавание дисциплины «Психология» направлено, прежде всего, на формирование у студентов таких компетенций как умение работать в команде, организовывать эффективные взаимодействия в профессиональном коллективе, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития. Основной объем аудиторных занятий – это практические занятия, что позволяет сформировать необходимые умения и навыки.

В процесс подготовки магистров в РГАТУ имени П. А. Соловьева включена дисциплина «Психология и педагогика», которая базируется на психологических знаниях, полученных студентами в ходе обучения на бакалавриате, и развивает эти знания с акцентом на психолого-педагогические аспекты. Данная дисциплина направлена на формирование таких компетенций, как способность определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности, совершенствовать ее, учитывая личностные качества и индивидуальные психологические особенности, а также способность организовывать и руководить работой коллектива.

Для формирования необходимых компетенций представляется целесообразным использование на практических занятиях интерактивных методов обучения. Они направлены на активизацию взаимодействия как внутри студенческой группы, так и студентов с преподавателем. Один из вариантов - проведение социально-психологических тренингов, которые развивают умения понимать и учитывать индивидуальные психологические особенности личности, анализировать свое поведение через групповое взаимодействие, формируют навыки организации эффективного общения и работы в команде.

Интересным и эффективным представляется использование такого метода обучения, как групповая дискуссия. Данный метод позволяет сопоставить разные точки зрения студентов по обсуждаемой теме, посмотреть на проблему с разных сторон и выработать общее коллективное решение. Конечно, важно учитывать, чтобы тема, проблема была актуальна, интересна для студентов и чтобы у них было желание эту проблему решить. Поставленная проблема может быть связана с будущей профессиональной деятельностью студента, либо затрагивать сферу личных отношений. Важна предварительная подготовка студентов к дискуссии, изучение соответствующего теоретического материала.

Групповая дискуссия может способствовать развитию у студентов не только коммуникативных навыков, но и гибкости мышления, критичности ума, что важно для современного специалиста. В целом, интерактивные методы обучения позволяют сформировать необходимые компетенции и могут выступать средством развития группы, внутригрупповых процессов и отдельной личности.

Особенности организации образовательного процесса также зависят от характеристик студенческой группы. В каждой группе формируются определенные групповые культурные элементы: нормы поведения, стиль общения, групповые традиции, система эмоциональных взаимоотношений, психологический климат. Студенческая группа может по-разному влиять на разных ее участников. Верно отмечает Г. Зиммель: «Возбуждения чувства, которые имеют особенное значение для субъективного самосознания, происходят именно там, где каждый член является в высокой степени дифференцированным и окружен другими также в высокой степени дифференцированными членами, и поэтому сравнения, трения, специализированные отношения вызывают к жизни множество реакций, которые остаются скрытыми в тесном недифференцированном кругу, а здесь ... повышают чувство собственной личности или, может быть, впервые его вызывают» [1, с. 342]. Сложившийся в группе социально-психологический климат существенно влияет на результаты обучения и возможности развития, самореализации каждого студента.

В образовательном процессе важно учитывать индивидуально-психологические особенности личности и психологические факторы, которые влияют на формирование общей атмосферы в процессе обучения. Должна формироваться психологически комфортная образовательная среда, которая бы позволяла развиваться и реализовываться как личности студента, так и преподавателя.

Каждый человек характеризуется индивидуальными особенностями познавательных психических процессов: восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения. У всех разные адаптационные способности, скорость реагирования, что обусловлено типом нервной системы человека. Эти особенности влияют на физическую и умственную работоспособность студента, режим и способы его обучения.

Можно отметить, что простая смена форм мыслительной деятельности в образовательном процессе, когда за техническим предметом следует гуманитарный, обеспечивает переключение внимания студента, снятие психического напряжения и способствует более прочному усвоению знаний.

Важное влияние на образовательный процесс оказывают способности личности. Общие способности характеризуют интеллектуальное развитие человека в целом, специальные обуславливают возможности специализации в определенной области профессиональной деятельности. Способности влияют на темп и уровень интеллектуальных достижений студентов в разных дисциплинах, являются основой развития их познавательных интересов.

Характер как психологическое свойство личности проявляется в отношении к другим людям, к себе, к учебной деятельности. Важными для студента являются волевые черты характера, которые связаны с достижением поставленных целей, преодолением возможных внутренних и внешних препятствий. С волевыми качествами связано развитие самоконтроля и самоорганизации.

Направленность личности, система интересов, целей, ценностей, мотивов поведения обуславливает жизненные и профессиональные планы студента, его отношение к обучению в вузе, влияет на профессиональное и личностное развитие. Учет данных психологических особенностей позволяет сделать технологию обучения личностно ориентированной и может способствовать повышению эффективности образовательного процесса.

#### **Список литературы**

1. *Зиммель Г.* Социальная дифференциация: Социологическое и психологическое исследование // Тексты по истории социологии XIX-XX веков. Хрестоматия. М.: Наука, 1994. С. 329–346.

**Т. Г. Илькевич, С. В. Тейге**

*Московский областной медицинский колледж № 2, Люберецкий филиал, г. Люберецы*

## **ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКИХ КАДРОВ**

Динамический рост фармацевтической отрасли отмечается во всем мире. В соответствии с мировыми тенденциями отечественная фармацевтика также активно развивается. Приоритетными направлениями развития Фармацевтики в Российской Федерации является внедрение программы по импортозамещению лекарственных средств и создание оригинальных отечественных лекарственных препаратов. Что безусловно способствует интеграции Российской фармацевтики в мировую экономику и требует наращивания производственного, научного и кадрового потенциала отрасли.

Фармацевтическая отрасль испытывает потребность в кадрах, способных решать задачи, связанные с разработкой и производством лекарственных средств, обеспечением качества фармацевтической продукции и производственных процессов, а также с вопросами государственного регулирования обращения лекарственных средств. И большая роль в осуществлении фармацевтической деятельности в данных направлениях отводится специалистам со средним профессиональным образованием.

Стремительный рост фармацевтической отрасли обуславливает расширение спектра компетенций выпускников СПО по специальности «Фармация». Перечень профессиональных задач, которые решает фармацевт, структура образовательных программ учебного заведения утверждается федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС).

С 29 августа 2021 г. вступает в силу Приказ № 449 от 13.07.2021 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 33.02.01. Фармация.

Модернизация образовательного стандарта в сфере среднего фармацевтического образования обусловлена необходимостью устранения противоречий между актуальными тенденциями развития фармацевтической отрасли и существующими образовательными программами. Новый стандарт гармонично сочетает инновационный и традиционный подход в подготовке специалиста.

Переход на новый образовательный стандарт по специальности «Фармация» способствует подготовке специалиста, способного принять активное участие во всех изменениях и преобразованиях отечественной фармацевтики. Программа модернизации образовательного стандарта ориентирована на обеспечение условий для формирования компетенций фармацевта в процессе обучения – компетентностный подход, а также реализации личностного потенциала будущих специалистов. Пополнение высококвалифицированными специалистами будет неизменно вести к дальнейшему росту фармацевтической отрасли.

Принимая во внимание актуальные потребности рынка фармацевтических кадров представляется возможным определить перспективные тенденции фармацевтического образования.

*Формирование специалиста-практика.* Полноценная подготовка специалистов нового поколения требует не только изменения и совершенствования образовательной программы подготовки, но также должна включать наработку необходимых навыков, обращения с современной аппаратурой, формирования соответствующих профессиональных и «гибких» компетенций, Увеличение объемов теоретических знаний, соответствующим новейшим научным открытиям, не может заменить практический опыт.

Современные работодатели отмечают необходимость «доучивания» специалистов, либо же полностью формирования требуемых профессиональных компетенции собственными силами.

Но также необходимо понимать, что формирование актуальных профессиональных компетенций у будущих специалистов видится весьма затруднительным без существенной материальной базы в образовательном учреждении.

Таким образом одна из основных тенденций современного фармацевтического образования заключается в увеличении объемов практики в фармацевтических организациях розничной или оптовой торговли и на производстве лекарственных средств.

Качественное изменение подходов к практическому обучению, от формального до участия в реальных рабочих процессах возможно в тесном сотрудничестве с работодателем на этапе практического обучения, которое подразумевает частичное осуществление образовательного процесса непосредственно на площадке организации работодателя в любом направлении фармацевтической деятельности, от разработки и производства, до попадания к конечному потребителю лекарственных средств.

*Мобильность образовательных программ.* Необходимо привести образовательные стандарты к возможности быстрых изменений и модификаций в соответствии с пополнением и изменением научно-информационной образовательной базы, требованиями времени и другими обстоятельствами, такими как пандемия последних лет. Модифицировать учебные планы и составлять учебные программы следует в тандеме с потенциальными работодателями и с учетом их потребностей, при этом руководствуясь принципами унификации и стандартизации.

*Глобализация образовательного процесса.* В современных реалиях невозможно стать высококлассным специалистом разбираясь только в узконаправленной профессиональной области. Студенты, обучающиеся по специальности «Фармация» в СПО, пополняют свои знания в различных смежных направлениях: в области маркетинга и экономики, психологии, информационных технологий и биотехнологии. Большинство работодателей ожидают всесторонне развитых специалистов, способных к гибкому мышлению и усвоению новой информации из различных сфер.

*Дистантность и виртуальность образовательного процесса.* Широкому применению дистанционных образовательных технологии и электронного обучения способствует стремительное увеличение научно-информационной базы по специальности, связанное с развитием науки, выведением новейших лекарственных препаратов на рынок и созданием новых стандартов лечения. Современное образование требует динамичности подачи учебного материала.

Получить максимум актуальной и полезной информации студент может с помощью виртуальных лекций, интерактивного общения с преподавателем и обращения к виртуальным базам данных по изучаемым теоретическим дисциплинам. Что безусловно будет способствовать формированию основательной теоретической базы знаний у студентов. Кроме того, дистанционный формат подачи теоретического материала дает возможность привлекать к образовательному процессу специалистов-практиков, представителей работодателя и ведущих специалистов в интересующей области знаний.

*Сохранение и выведение на новый уровень традиций фармацевтического образования.* Значимой мировой тенденцией в фармации является развитие персонализированной медицины, которая позволяет осуществлять подбор препарата в соответствии с индивидуальными потребностями пациента.

Одной из традиционных функции аптек является изготовление лекарственных форм, которая утратила свое значение с ростом мощностей массового производства лекарственных препаратов. В условиях массового производства лекарственных средств невозможно осуществить индивидуальный подход к лечению пациента, потребность в котором сохраняется в единичных случаях. Возможности персонализированной терапии учитывают особенности течения заболевания у конкретного больного. Современный фармацевт обязан обеспечить больного требующимся лекарством. Данный факт учитывается во многих зарубежных странах, где сохраняется индивидуальное изготовление лекарственных препаратов. В образовательном процессе необходимо учитывать факт необходимости

подготовки специалистов, обладающих специальными навыками по персонализированному изготовлению лекарственных препаратов.

*Непрерывность фармацевтического образования.* Образование современного фармацевта не завершается с получением диплома о среднем профессиональном образовании. На данном этапе внедрена национальная системы аккредитации специалистов с медицинским и фармацевтическим образованием на базе аккредитационных центров. Выпускники колледжей проходят первичную аккредитацию с получением разрешения на трудовую деятельность.

Повторная аккредитация специалистов, направленная на подтверждение квалификации, проходит раз в 5 лет, в течение которых, специалист обязан регулярно и непрерывно проходить обучение в рамках системы НМО и набирать баллы за прохождение образовательных программ. Все образовательные программы составляются в соответствии с новейшими тенденциями развития фармацевтической отрасли.

В завершении пятилетнего образовательного цикла специалист проходит экзамен, подтверждающий квалификацию и дающий право на дальнейшее осуществлении профессиональной деятельности.

*Повышение престижа среднего образования.* Современное среднее профессиональное образование вышло на качественно высокий уровень и конкурирует в некоторых направлениях профессиональной деятельности с высшим образованием. Многие профессиональные задачи могут равнозначно выполняться как специалистами со средним образованием, так и специалистами с вузовской подготовкой, при этом разницы в оплате труда не отмечается.

Таким образом прослеживается мультинаправленность и соответствие актуальным тенденциям фармацевтического образования, что способствует подготовке специалистов высокого уровня профессиональной подготовки, что обуславливает широкую востребованность в фармацевтической отрасли и системе здравоохранения.

#### **Список литературы**

1. Аладышева Ж. И., Береговых В. В., Пятигорская Н. В., Самылина И. А. Актуальные вопросы современного фармацевтического образования в Российской Федерации // Фармация. 2013. № 1. С. 3–7.

2. Приказ Министерства здравоохранения Российской Федерации от 2 июня 2016 г. № 334н «Об утверждении Положения об аккредитации специалистов». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71323024/>

3. Приказ Минпросвещения России № 449 от 13.07.2021 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 33.02.01. Фармация». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://base.garant.ru/402631222/>

**А. С. Кадырова**

*Кушманский детский сад «Белочка», Кайбицкий муниципальный район, Республика Татарстан*

## **ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

Эффективным средством формирования толерантной, гуманитарно ориентированной личности в реалиях современной поликультурной среды, способствующим сохранению нравственно-эстетических ценностей, гармонизации межэтнических и межконфессиональных взаимоотношений, является изучение этнических художественных традиций, которые, наряду с самобытными чертами, содержат общезначимые особенности, исходящие из универсальных нравственных и эстетических категорий, законов восприятия и мышления человека.

Становление личности с самого раннего детства должно предусматривать глубокое познание культурного наследия народов России и всего мира: «Воспитание дошкольника путем познания народной культуры и быта способствует формированию первых представлений о Родине, традициях и обычаях, таким образом, через знакомство с истоками национальной культуры и истории в раннем возрасте ребенок получает первые представления о нравственных ценностях народной мудрости» [3, с. 120].

Воспитание достойных, широко образованных, гармонично развитых граждан своего Отечества начинается в культурно-образовательной среде определенного региона. Обеспечение исторической преемственности поколений, воспитания бережного отношения к культурному наследию своего и других народов, сохранения и развития культурных традиций каждого этноса, этнической группы, сообщества людей, проживающих в определенной местности, требует эффективного использования в педагогической практике духовных ценностей, которые содержит культурно-образовательная среда того или иного уголка нашего многонационального Отечества: «Трудно переоценить роль устного народного творчества в воспитании и становлении личности ребенка раннего возраста» [1, с. 244].

Особую значимость приобретает организация культурно-образовательного пространства дошкольного учреждения, где начинается освоение ребенком социального и культурного опыта. В этом пространстве он учится воспринимать жизненные явления, получает знания, духовно-нравственное и эстетическое развитие. В культурно-образовательном пространстве дошкольник осваивает систему ценностей, у него складывается система внутренних регуляторов, форм поведения, в целом, происходит адаптация к жизни в социуме.

В дошкольном возрасте дети устанавливают подсознательные связи с культурным пространством, своим народом, ближайшим окружением. В этом процессе особую значимость приобретают произведения народного творчества.

Прогрессивная педагогика всегда утверждала, что народные песни, сказки, пословицы и поговорки являются самым эффективным средством воспитания: «Народное творчество, которое зародилось в глубокой древности, есть историческая основа всей художественной культуры и источник национальных художественных традиций. В нем выражается народное самосознание [2, с. 16–17].

Потенциал народного творчества всегда активно использовался в традиционной народной педагогике, был задействован и в советской школе. Используется он и в наши дни. Причина подобной долговечности лежит в самой природе фольклора. Одна из его отличительных черт состоит в том, что фольклор является не столько искусством, сколько частью самой жизни народа.

С древнейших времен народное искусство сопутствовало человеку, было для него естественной необходимостью, формой его выражения. Родная речь, народная песня, танец, декоративно-прикладное искусство должны присутствовать в воспитании детей. Только в этом случае ребенок вырастает нравственно здоровой личностью. Также фольклор является

действенным средством воспитания характера мышления, патриотизма и эстетического самосознания.

Неисчерпаемы возможности использования фольклора в воспитательно-образовательной практике дошкольного учреждения. Это, например, наполнение среды, окружающей детей, предметами-образами, выступающими атрибутами национальной культуры, к которым относятся традиционные предметы народного быта – костюмы, изделия декоративно-прикладного искусства, музыкальные инструменты и др.

Методы сотрудничества могут применяться в процессе привлечения воспитанников к совместному составлению сценариев и оформлению народных праздников, утренников, детских спектаклей и концертов. При проведении занятий, связанных с эстетическим воспитанием, необходимо, разумеется, с учетом возрастных характеристик детей, возможное расширение временных и географических рамок при ознакомлении их с феноменами культуры и искусства.

Эффективность эстетического воздействия народного творчества на детей зависит от многого. Первое место здесь принадлежит умению педагога и воспитателя отбирать соответствующий возрасту и индивидуальным особенностям детей материал, способности оформить процесс приобщения к произведениям фольклора применением наглядных средств, мастерству выразительно рассказывать, привлекать дошкольников к соучастию, то есть, умению опираться на творческую активность детей.

Таким образом, в настоящее время на волне возрождения интереса к фольклору, не должны оставаться в стороне и дошкольные учреждения, призванные воспитывать подрастающие поколения.

Включение произведений народного творчества в процесс воспитания и обучения, а также, в целом, в предметно-пространственное окружение, эффективно способствует введению в мир культурно-эстетических и художественных ценностей и отношений, обеспечивающих культурно-формирующие условия развития детей дошкольного возраста.

#### Список литературы

1. Мухатдинова С. С., Реунова О. Б., Черкасов В. А. Устное народное творчество как средство воспитания и развития детей дошкольного возраста // Молодой ученый. 2017. №1. С. 244 – 246.
2. Фахрутдинова Г. Ж., Фахрутдинова А. В. Этнопедагогика: учебно-методическое пособие. Казань: Отечество, 2019. 100 с.
3. Шапошник Л. Ю., Шапошник Д. С., Кудинова Е. А. Роль фольклора в познавательном развитии детей дошкольного возраста // Проблемы и перспективы развития научно-технологического пространства России: сб. науч. тр. / Агентство перспективных научных исследований. Белгород: ООО (АПНИ), 2020. С. 120–122. [Электронный ресурс]. URL: <https://apni.ru/article/907-rol-folklor-a-v-poznavatelnom-razvitii-detej> (дата обращения: 10.12.2021).



**А. А. Капина, Ю. В. Сорокопуд**

*Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор*

## **ДОСТОИНСТВА И НЕДОСТАТКИ ПРИМЕНЕНИЯ МОБИЛЬНЫХ И BYOD ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

Современные информационные технологии прочно вошли в образовательную практику. Их использование имеет свои достоинства и недостатки.

Применение технологии BYOD (англ. — Bring your own devices — принеси свое устройство) подразумевает активное использование учащимися смартфонов, ноутбуков, планшетов и т.п. в ходе учебных занятий [1–4]. При этом такого рода устройства не должны предоставляться образовательной организацией, они представляют собой смартфоны, ноутбуки и планшеты, уже имеющиеся у школьников

Так, в частности, использование мобильных технологий позволяет.

Расширить границы учебного процесса, в рамках которого ученики смогут получить доступ к учебным материалам из любой удобного для них места. При желании занятия можно проводить во внеаудиторной или дистанционной форме, при этом участники образовательного процесса перестают зависеть от временных рамок [10].

Обеспечить значительную экономию денежных средств, которые при работе без использования исследуемой технологии будут затрачены на приобретение персональных компьютеров и бумажной учебной литературы.

Организовать обучение людей с ограниченными возможностями.

Улучшить усвоение и запоминание материалов урока благодаря мультимедийному формату информации [8, 10].

Легко и быстро распространять обучающие материалы среди пользователей благодаря беспроводным сетям.

Повысить интерес к изучаемому предмету или предметной области [10, 11, 12].

Столь широкие потенциальные возможности, которые несет с собой применение BYOD-технологии, свидетельствуют о целесообразности использования современных мобильных устройств для коммуникации в ходе образовательного процесса. В этой связи представляется возможным с определенной долей уверенности говорить о следующих преимуществах технологии BYOD:

Удобство и гибкость. Учебный процесс, в котором активно используются мобильные устройства может, как уже говорилось, не зависеть от места и времени нахождения участников образовательного процесса [13].

При использовании личного устройства, ученик самостоятельно следит за его состоянием, техническим обслуживанием, программным обеспечением.

Применение мобильных устройств в ходе учебного процесса может упростить использование сетевых сервисов, требующих обязательную регистрацию пользователей. Личные мобильные устройства, будучи ориентированными на конкретных пользователей, позволяют сохранить данные для получения доступа к нужному сетевому ресурсу [7, 14].

Широкое использование такого рода устройств позволяет повысить интерактивность обучения.

При использовании BYOD-технологии учащиеся могут самостоятельно выбирать те или иные инструменты для решения учебных задач.

Модель BYOD позволяет оперативно работать с информацией и представлять результаты работы, процесс проверки результатов работы в ряде случаев также может быть автоматизирован [3, 15].

Перечислив потенциальные положительные результаты широкого внедрения технологии BYOD в образовательный процесс, следует также остановиться на возможных негативных последствиях ее использования:

Актуализируется проблема соблюдения принципа здоровьесбережения участников образовательного процесса [15].

Широкое использование мобильных устройств в образовательном процессе несет потенциальную угрозу возникновения неравноправия при их использовании. Не у каждой семьи есть возможность приобрести дорогое многофункциональное устройство для ребенка, следовательно, их функциональные возможности могут существенно различаться [4].

Так как интересующая нас технология подразумевает использование личных устройств учащихся, то существует определенная вероятность того, что некоторые из них непосредственно перед началом занятия, предполагающего использование, например, смартфонов, могут забыть их дома, не зарядить аккумуляторные батареи, не установить программу, необходимую в рамках данного занятия и т.п. По той причине, что технология BYOD не подразумевает обеспечения учащихся гаджетами со стороны образовательной организации, то найти выход из такого положения может быть проблематично.

Использование данной технологии порождает определенный риск того, что ученик отвлечется от урока, будет использовать устройство не для учебных целей.

Потенциальное возникновение проблем с конфиденциальностью и безопасностью при использовании учащимися мобильных устройств. Данная проблема требует проведения предварительного инструктажа по вопросам построения этических и безопасных взаимоотношений как между участниками образовательного процесса, так и с другими пользователями сети.

Ограниченные технические возможности даже наиболее совершенных мобильных устройств, могущие затруднить работу с текстами и доступ к некоторым сетевым ресурсам [16].

Резюмируя вышеизложенное отметим, что, особенно в условиях цифровизации, мобильные технологии и BYOD-технологии все чаще стали использоваться в образовательном процессе. Несмотря на ряд недостатков этих технологий, тем не менее, они являются в высшей степени актуальными и требуют пристального к себе внимания со стороны преподавателей, которые должны разработать методику применения мобильных и BYOD-технологий, чтобы избегать возможных проблем при их активном использовании.

#### Список литературы

1. *Алексеева Т. В.* Технологии BYOD в образовании // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2015. № 17. С. 62–66.
2. *Капина А. А., Сорокопуд Ю. В.* Подготовка учителей иностранного языка к использованию BYOD-технологии // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 5 (84). С. 234–236.
3. *Любанец И. И.* Использование BYOD-технологии в образовательном процессе // Вестник Донецкого педагогического института. 2017. № 3. С. 82–88.
4. Технология BYOD (мобильные приложения в помощь учителю). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://sites.google.com/site/distancionnyeobu/modul2-tehnologia-byod-mobilnye-prilozenia-v-pomos-ucitelu> (дата обращения 15.03.2021).
5. *Капина А. А.* Возможности мобильных приложений в процессе обучения иностранному языку // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 6 (79). С. 287–289.
6. *Палладин А.* BYOD меняет традиционный подход к обучению школе. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.cisco.com/web/RU/news/releases/txt/2012/090712c.html> (дата обращения 16.03.2021).
7. *Сысоев П. В.* Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции // Язык и культура. 2012. № 1. С. 120–133.
8. *Сысоев П. В.* Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. 264 с.
9. *Айсувакова Т. П., Борисевич М. М., Лебедева О. П., Сорокопуд Ю. В.* Формирование способности к самообразованию у студентов гуманитарных специальностей на основе мобильных и интернеттехнологий (опыт Московского Международного университета) // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 3 (82). С. 266–268.

10. *Кудрявцев Н. Г., Темербекова А. А.* Исследование способов оценки эффективности метода проектных интерфейсов при его использовании в процессе дополнительного инженерного образования и детского технического творчества // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 6 (85). С. 35–40.

11. *Сорокопуд Ю. В., Козьяков Р. В., Матюгин Н. Е., Амчиславская Е. Ю.* Гибкость мышления как востребованный «мягкий навык» (soft skills) современных специалистов // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 6 (85). С. 400–402.

12. *Сухорукова Е. В.* Формирование готовности будущих педагогов к использованию смартфона на уроке // Образование. Технологии. Качество: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. М.: Перо, 2019. С. 160–165.

13. *Магомедалиева М. Р., Исаева Г. Г., Гамидов Л. Ш.* Дидактические возможности использования электронных образовательных ресурсов в обучении студентов // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 6 (85). С. 176–178.

14. *Сысоев П. В.* Лингвистический корпус в методике обучения иностранным языкам // Язык и культура. 2010. № 1 (9). С. 99–111.

15. *Алейникова Т. Г., Ализарчик Л. Л.* Из опыта применения интернет-технологий в подготовке преподавателя математики и информатики // Научно-практическая конференция «Цифровая трансформация образования» 30 мая 2018 г. Сборник тезисов. Минск: ГИАЦ Минобразования, 2018. С. 15–17

16. *Горбушин А. Г.* Использование технологии BYOD (bring your own device) в образовательном процессе // Актуальные проблемы современной науки: Сборник статей Международной научно-практической конференции. М.: Научный Центр «Аэтерна», 2014. С. 58–60.

**О. М. Карпова**

*Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор*

## **АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ПРЕБЫВАНИЯ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ**

В младшем дошкольном возрасте от 3 до 4 лет происходит переход ребенка к новым отношениям со взрослыми и сверстниками в первой его жизни дошкольной организации, деятельность которой направлена на образование и воспитание ребенка по программам дошкольного образования, и осуществление целенаправленно организованного процесса присмотра, заботы и ухода. С этим переходом возникает период адаптации младшего дошкольника к условиям детского сада, его новому окружению и новым правилам его детской жизнедеятельности.

В детских организациях по присмотру и уходу за детьми обеспечиваются условия пребывания, режим дня и организация питания в соответствии с гигиеническими требованиями для обеспечения здоровья детей и сохранения стабильной обстановки в детских коллективах. Поэтому процесс адаптации связан с моментами привыкания ребенка к этим установленным условиям и условиям выполнения режима [6].

Понятие «адаптация» предполагает ознакомление с пространством и приспособлением к условиям среды, отношениям в малой группе, изменением личного поведения в соответствии с новыми требованиями и процессом их усвоения.

Адаптация предполагает отношения, опосредованные малой группой, членом которой является ребенок, где группа становится стороной, участвующей в адаптационном взаимодействии и ближайшем окружении, к которому нужно приспособиться. Напротив, при дезадаптации происходит нарушение способности приспособления к условиям среды вследствие отсутствия взаимодействия со средой, трансформации поведения, усиления переживаний при отсутствии механизмов выхода из состояния стресса [5].

Адаптивные возможности ребенка ограничены, поэтому переход в новую среду ведет к эмоциональным нарушениям, что обусловлено разрывом с матерью (и отцом), семьей, близкими и родным домом; непонимание новой формы поведения. Страх поддерживает стресс и образуются сомнения вследствие перехода из неорганизованной среды в среду режима.

Младший дошкольник проходит период адаптации к новому пространству жизни в условиях его отделения от взрослого, утверждения «Я сам» и противоречия между «могу и хочу».

Дети одного возраста и пола по-разному ведут себя в первые дни пребывания в детском саду: одни спокойны и веселы, ласковы и любопытны, другие – капризны и нетерпеливы, легко возбудимы и упрямы, третьи – агрессивны и сверхчувствительны, злобны и плаксивы. Однако уже через три дня поведение и общее состояние ребенка меняется, аппетит и сон восстанавливаются, проявляется интерес к игре. Спокойные дети выполняют требования первые десять дней, но позднее расстаются с родителями с плачем, плохо едят, спят, не участвуют в играх и групповых занятиях [1].

В целом, активность, неутомимость, эмоциональная нестабильность и самостоятельность, физический комфорт способствуют прохождению периода адаптации к отношениям, предметному миру, игровому и познавательному опыту. Длительность и характер периода адаптации к условиям детского сада зависят от слов и действий воспитателей и родителей, помощи старших детей и поведения близких.

*Первой проблемой* выступает выявление возможностей педагогических практик дошкольных образовательных учреждений и их применения в период адаптации к их условиям; изучение их возможностей и проявления детьми способности к произвольному поведению, любопытства и любознательности, интереса и увлеченности режимным процессом.

*Вторая проблема* обусловлена тем, что знакомство ребенка с миром детского сада и сверстниками происходит в незащитной среде, что выражается в его неготовности к этому событию. Поэтому ему приходится социализироваться и вырабатывать способность жить среди других, привыкать к новым условиям, преодолевать нарушения физического развития, аппетита и иммунитета, сна и эмоционального состояния, потерю привычек и навыков, веса.

Дезадаптационное состояние ребенка длится до месяца и может повториться через шесть месяцев. На этом фоне возникают респираторные заболевания, нарушениями поведения в виде крика и зова мамы, плача, протесте принимать пищу, ухода в угол, сидения в раздевалке [1].

Следовательно, решение проблем связано с применением педагогических практик в период адаптации к детскому саду с включением таких приемов как: показ действий на основе сюжета или выбранной темы дня, совместные действия, вовлечением в совместную игру.

В процессе адаптации целенаправленность действий педагогов должна быть направлена на *преобразование среды детского сада, а использование средств, приемов и выполнение действий выстроит ее динамику*. А сам процесс адаптации должен быть направлен на гармонизацию взаимодействий личности младшего дошкольника и среды, создание таких условий, чтобы он смог самоутвердиться в деятельности и самостоятельно ощутить свои потребности в социализации, овладении ее правилами и механизмами.

Например, в дневном круге можно использовать технику «оттиск пробками». Этот режимный групповой момент позволит объединить по 5-6 детей в группы. Показ действия с пробками и пояснение сформирует пространство общения и коллективных действий, объединит их для коллективной деятельности, позволит проявить интерес к другим детям и к этому процессу, познакомит со свойствами пластмассовой пробки, научит пользоваться техникой и приемами оттиска. В спокойной, доброжелательной атмосфере начинается процесс введения детей в совместную деятельность. Педагог задает несколько вводных вопросов: «ребята, где мы уже встречали пластмассовые пробки в жизни?», «что интересного можно сделать из пробок?»

Дети активно включаются в беседу, отвечают на вопросы, предлагая свои решения, с интересом и любопытством выполняют задание. Ребенку предлагается творческая проблема для ее разрешения, он проявляет интерес и выбирает сам то действие, которое он желает совершить с пластмассовой пробкой.

В групповой дискуссии в этот сложный период адаптации дети с удовольствием и особой радостью осваивают технику «оттиск пробками» несмотря на такие их первые проявления в новой среде обитания как: капризность, возбуждаемость, плаксивость, замкнутость и необщительность.

Содержание занятия строится на интересе детей с опорой на действие с предметом. Ребенок проявляет интерес, а значит, отвлекается потому что он увлечен процессом овладения новыми приемами и включается в совместную деятельность, что уводит его от внутренних страхов.

Дети в совместном труде забывают о своих переживаниях и трудностях при выполнении задания. Педагог использует разные приемы для привлечения внимания, повышения интереса к работе с пробками, а многократное повторение действия увлекает ребенка и заставляет задавать вопросы и общаться с педагогом и сверстниками, что облегчает процесс адаптации [2].

Таким образом, главным решением для преодоления проблем адаптации к условиям детского сада является организация совместной деятельности с младшими дошкольниками с использованием педагогических практик.

#### Список литературы

1. Гмошинская М. В. Работа младенцев красками – начало творческой деятельности // Дошкольное воспитание. 2018. № 2. С. 30–33.
2. Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов. СПб.: Речь, 2017. 160 с.
3. Корчаловская Н. В., Посевина Г. Д. Комплексные занятия по развитию творческих способностей дошкольников: Методическое пособие. Ростов н/Д, 2015. 78 с.

4. *Копытин А. И., Свистовская Е. Е.* Арттерапия детей и подростков. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.art-education.ru/AE-magazine/new-magazine-4-2007.htm> (20. 12. 2021).
5. *Неретина Т. Г.* Использование артпедагогических технологий во внеурочной деятельности: учеб. пособие. М.: Наука, 2014. 276 с.
6. *Головнева Е. В.* Теория и методика воспитания: учебное пособие. М.: Высшая школа, 2013. 256 с.
7. *Тивикова С. К., Приятелева М. К.* Организация внеурочной деятельности. Новгород: Ниро, 2011. 25 с.

**В. А. Кашеева**

*Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор*

## АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ВЫЯВЛЕНИЯ И ПРОФИЛАКТИКИ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ В ШКОЛЕ

В современной педагогике, в пространстве образовательного учреждения большое внимание следует уделять вопросу воспитательной среды, в которой находятся обучающиеся. Это связано с тем фактом, что в современной школе участились случаи физического и психологического насилия между обучающимися. Безусловно, в детской и подростковой среде всегда присутствовали конфликты, вызванные объективными и субъективными факторами, однако форма открытого насилия появилась в образовательной среде сравнительно недавно.

Стоит подчеркнуть, что в условиях развития системы социального взаимодействия обучающихся за пределами образовательного пространства, а также сокращение объемов дополнительного образования детей, проблема возникновения конфликтов обострилась. В современной образовательной среде появился такой термин, как «буллинг», ставший популярным из-за западной культуры социального взаимодействия в образовательной среде.

Буллинг (от английского bullying – «запугивание», «издевательство», «травля») – это агрессия одних детей против других, когда имеют место неравенство сил и жертва показывает, как сильно ее это задевает [2].

Буллинг не всегда выражается в физическом нападении. Чаще происходит психологическое насилие в форме:

словесной травли (оскорбления, злые и непристойные шутки, насмешки и прочее);

распространения слухов и сплетен;

бойкота (одна из самых опасных форм буллинга, так как чаще остальных приводит к суициду) [2].



Рисунок 1 – Схема буллинга

Стоит отметить, что между буллингом и конфликтом находится значительное пространство, связанное с естественностью возникновения разногласий, выражаемых публично, и неестественностью буллинга как издевательства одних над другими.

Важно понимать, что возникновение конфликтов в образовательном пространстве – это важный элемент социализации. Бесконфликтная среда мешает процессу становления, развития личности. Отсутствие конфликтов в период взросления, а также отсутствие воспитания правильной модели поведения в конфликтных ситуациях, что закладывается в семье и образовательном учреждении, приводит к тому, что сформировавшаяся личность имеет искаженное представление о том, как необходимо себя вести при возникновении той или иной проблемы, разногласия между людьми.

Воспитательное воздействие школы в части профилактики конфликтных ситуаций и формирования определенной модели поведения очень велика. Образовательный коллектив – это модель микромира, в котором происходит социализация ребенка. В процессе данной социализации ребенок учится слышать чужое мнение, учится воспринимать окружающую действительность не только так, как он представляет в своем понимании, но и с точки зрения мнения и опыта других людей.



Рисунок 2 – Стадии профилактики и решения конфликтных ситуаций

Профилактика конфликтных ситуаций заключается в том, чтобы конфликты не стали деструктивным фактором в межличностных отношениях в коллективе. Важно подчеркнуть, что по-прежнему актуальной остается проблема недостаточного уровня воспитательного воздействия образовательного учреждения на отношения в коллективе. Важнейшими направлениями профилактики конфликтов в школе являются: знание психологических особенностей учащихся, учет их характера и темперамента в процессе педагогической деятельности, создание атмосферы уважения и доверия в коллективе, выявление причин конфликтной ситуации [1].

Стоит справедливо подчеркнуть, что для решения данных проблем существует широкий спектр методов, которые могут предприниматься педагогом. Наиболее важным методом профилактики межличностных конфликтов является социально-психологический тренинг. Игровая форма работы со школьниками позволяет в доступной и интересной форме рассказать детям о методах сглаживания конфликтов, стилях поведения в конфликтных ситуациях, способах разрешения конфликтов [1].

Стоит отметить, что в зависимости от выбранного метода воздействия на обучающихся можно прогнозировать определенный результат в части профилактики конфликтных ситуаций. В связи с этим необходимо более глубоко проанализировать методы профилактики конфликтных ситуаций и недопущения буллинга в коллективе обучающихся.

#### Список литературы

1. Профилактика конфликтов в школьной среде, пути предотвращения и преодоления конфликтных ситуаций. [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/profilaktika-konfliktov-v-shkolnoy-srede-puti-predotvrascheniya-i-preodoleniya-konfliktnih-situaciy-439183.html> (дата обращения 19.12.2021).

2. Трушина Е. Школьный буллинг: почему одни дети травят других и как защитить своего ребенка от насилия. [Электронный ресурс]. URL: <https://externat.foxford.ru/polezno-znat/shkolnyy-bulling> (дата обращения 19.12.2021).



**Е. В. Киселева**

*Луганский государственный педагогический университет, г. Луганск*

## **УЧЕТ ВОЗРАСТНЫХ И ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ**

Уже в древние времена было понятно, умственное и физическое развитие человека находится в прямой зависимости от возраста. Каждой возрастной группе соответствует свой уровень психологического, физического и умственного развития. Безусловно данное утверждение относится к среднестатистическим показателям исследуемой группы, показатели развития отдельно взятого индивида могут отклоняться в ту или иную сторону.

Успешная реализация программы обучения и воспитания может быть осуществлена только при условии знания педагогом психолого-возрастных особенностей учащихся и учета их индивидуальных отличительных черт, а также способности педагога найти индивидуальный подход к каждому.

Ананьев Б.Г. выделяет следующую возрастную периодизацию:

- 1) преддошкольный возраст (3-5 лет);
- 2) дошкольный возраст (5-7 лет);
- 3) младший школьный возраст (7-11 лет);
- 4) подростковый возраст (11-15 лет);
- 5) ранняя юность возраст (15-18 лет);
- 6) студенческий возраст (17-18 лет – 22-23 года) [1, с. 72].

При работе с детьми необходимо помнить, что каждому возрасту свойственны определенные возможности и ограничения, связанные с физическим, умственным и психологическим развитием. К примеру, детские и юношеские годы наиболее благоприятны для интенсивного развития мыслительных возможностей и памяти. В более поздние годы развитие мышления и памяти происходит значительно медленнее, иногда наверстать упущенное в юности практически невозможно. Однако попытки слишком опередить время и давать нагрузку без учета его возрастных возможностей не могут дать эффекта физическом, умственном и нравственном развитии ребенка.

Отличительной чертой младшего школьника является его готовность к учебному процессу (степень физиологического, психического, интеллектуального развития, которая определяет умение обучаться). Данное умение к взятию на себя новых обязанностей является базовым в учебной мотивации младшего школьника.

Данный возрастной этап является наиболее значимым для становления эстетического восприятия, творчества и развития нравственно-эстетического восприятия окружающего мира, которое фиксируется в той или иной степени постоянном виде на всю жизнь.

В процессе обучения в начальной школе у детей младшего школьного возраста развиваются такие формы мышления, которые гарантируют в последующем овладение различными знаниями, улучшение мыслительного процесса.

В то же время с возникновением способности к обучению у младших школьников появляется и совокупность определенных проблем, в которые входят проблемы нового режима жизни, новых отношений с одноклассниками и учителем. Некоторые дети не способны самостоятельно справиться с этими проблемами и тогда у них может возникнуть апатия. В этом случае родителям очень важно оказать эмоциональную поддержку ребенку, помощь в преодолении этих проблем. При этом учитель непременно обязан принимать во внимание характерные черты младшего школьника: произвольность, внутренний план действий и рефлексию, которая имеет место при столкновении с различными дисциплинами.

На данном этапе можно отметить основную деятельность, которая должна быть предусмотрена учителем. Она сдержит в себе получение новых знаний, способность решать разнообразные задачи и др. [2, с. 28].

Большое значение имеет такое явление, как переключение с семьи или детского сада на школу, т.е. у школьника происходит смена главенствующих авторитетов. Авторитет

родителей теперь теряет для него ключевое значение, наибольшую значимость зачастую приобретает учитель.

Групповые игры, любопытство, а также интерес к всевозможным творческим занятиям стимулируют самоорганизацию и самодисциплину ученика. Подобные проявления необходимо поддерживать, развивать, подключать к системе педагогически организованных и целенаправленных дел.

Для учащихся среднего школьного возраста (от 10-11 до 14-15 лет) ведущую роль играет общение со сверстниками. Основными видами деятельности являются учебная, общественно-организационная, спортивная, творческая, трудовая.

На данном этапе школьники обретают существенный социальный опыт, начинают воспринимать себя в качестве личности в системе трудовых, моральных, эстетических общественных взаимоотношений. У них появляется желание участвовать в общественно значимой работе, становиться общественно полезным. Такая социальная активность учащихся определяется большей восприимчивостью к усвоению общепринятых норм, ценностей и способов поведения.

Д. И. Фельдштейн в своих исследованиях приходит к заключению, что подобный рост самопознания зависит от подмены общей позиции «Я по отношению к обществу» на две, следующие друг за другом позиции «Я в обществе» и «Я и общество». Кроме того он выделяет три этапа подросткового периода:

1) локально-капризную (10-11 лет) – проявляется в потребности быть признанным взрослыми;

2) «право-значимую» (12-13 лет) – обусловлена потребностью в признании обществом, которая отражена во фразах «я тоже имею право, я могу, я должен»;

3) «утверждающе-действенную» (14-15 лет) – возникает желание показать себя, выразить свои силы.

В это время подросток старается действовать согласно своим личным суждениям о добре и зле. Он противится командному стилю взаимоотношений, т.е. влиянию, которое не учитывает его субъективные переживания и мысли, и требует к себе уважения. Это объясняет резкую реакцию на прямые воздействия и ту несговорчивость, что проявляется в его характере [5, с. 83].

Эти факторы существенно усложняют процесс дисциплинирования школьников среднего возраста. Также необходимо учитывать возникающие у подростков достаточно устойчивые интересы к разнообразным видам деятельности, представителям противоположного пола и общению с ними, обостренное чувство собственного достоинства, чувства симпатии и антипатии. Наравне с этим необходимо достигать четкого понимания учащимися целей их деятельности, а также активизировать психологические механизмы стимулирования.

Деятельность подростка в социуме преимущественно направлена на усвоение общепринятых норм, ценностей и способов поведения. Все это в свою очередь влияет на реализацию всех принципов обучения, инициирующих умственную деятельность учащихся, таких как проблематизация, диалогизация, индивидуализация и др. [3, с. 21].

При переходе из средней школы в старшие классы либо в новые учебные заведения, учащиеся старших классов (период ранней юности с 14-15 до 17 лет) вступают в новую социальную обстановку. На данном этапе наибольшую значимость приобретает ценностно-ориентационная активность, которая обусловлена стремлением к независимости.

В своих исследованиях И. С. Кон пишет о том, что современная психология в вопросе об автономии детей старшего школьного возраста конкретно разграничивает поведенческую автономию (потребность и право молодых людей самостоятельно решать лично их касающиеся вопросы), эмоциональную автономию (потребность и право иметь личные привязанности, которые выбираются независимо от мнения родителей), а также моральную и ценностную автономию (потребность и право на личные взгляды и фактическое наличие таковых).

На первый план в данный период жизни подростков выходят дружба и доверительные отношения, которые временами перерастают в более глубокие чувства, такие как любовь [4, с. 66].

Для старшеклассников характерно стремление определиться с последующей стратегией в жизни, выбрать учебное заведение. У них появляется потребность в самоопределении, однако часто при выборе специальности молодые люди ориентируются не столько предрасположенностью к какому-либо виду деятельности, сколько практической выгодой данной будущей профессии.

У учащихся старших классов отмечается также появление качественно нового содержания учебной деятельности. Возникают как общественные, так и узколичностные внешние мотивы, главным из которых является мотив достижения. В процессе обучения главным внутренним мотивом становится не овладение новыми знаниями, а ориентация на результат.

Наиболее значимой психологической новинкой данного возраста является не только способность подростка планировать свою последующую жизнь, но и искать и находить пути для ее реализации. Возрастает степень ценностно-мотивационной области, повышается авторитет родителей, участвующих в личностном самоопределении старшеклассника [5, с. 146].

На данном этапе происходит формирование финальной стадии созревания личности, которая характеризуется формулированием профессиональных интересов, развитием абстрактного мышления, самовоспитанием, формированием самоанализа, формированием уровня притязания.

В ходе обучения школьников необходимо применять индивидуальный подход, который должен опираться на знание анатомо-физиологических и психических, возрастных и индивидуальных особенностей. Кроме того личностные особенности детей еще связаны с типом их нервной деятельности, являющимся наследственным, темпераментом. Индивидуальный подход буквально опирается на личностные качества. Последние выражают весьма значимые для воспитания свойства – направленность личности, ее ценностные ориентации, жизненные планы, сформировавшиеся установки, преобладающие мотивы деятельности и поведения. Принцип индивидуального подхода требует, чтобы педагог:

1) регулярно изучал и хорошо знал персональные особенности темперамента, черты характера, убеждения, вкусы, привычки своих учеников;

2) мог распознать и знал реальный уровень сформированности таких существенных личностных качеств, как образ мышления, мотивы, круг интересов, установки, направленность личности, отношение к жизни и труду;

3) неизменно вовлекал каждого ученика в посильную по трудности для него деятельность, которая со временем будет усложняться, что обеспечит прогрессивное развитие личности;

4) своевременно обнаруживал, а также устранял причины, которые могут воспрепятствовать достижению цели;

5) предельно опирался на активность личности;

6) совмещал обучение с саморазвитием личности, поддерживал в выборе целей, способов и форм самовоспитания;

7) воспитывал самостоятельность, инициативу, самодеятельность учеников, не только управлял, но и умело направлял ведущую к успеху деятельность [3, с. 47].

Из вышесказанного следует, что учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся в процессе обучения позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика.

#### Список литературы

1. *Ананьев Б. Г.* Избранные труды по психологии. Развитие и воспитание личности. СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2007. 288 с.
2. *Волков Б. С.* Возрастная психология. М.: МОПИ, 1991. 110 с.
3. *Гуревич К. М.* Индивидуально-психологические особенности школьников. М.: Знание, 1992. 80 с.
4. *Кон И. С.* Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. 256 с.
5. *Фельдштейн Д. И.* Психология развития личности в онтогенезе. М.: Педагогика, 1989. 208 с.

**А. А. Кишко**

*Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина, Республика Беларусь, г. Мозырь*

## **ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ СИСТЕМНО-КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

Тенденции развития современного общества обуславливают необходимость формирования у подрастающего поколения способностей творчески мыслить, быстро адаптироваться к реалиям в нестабильных экологических и социокультурных ситуациях, а также принимать адекватные ситуациям решения. Справиться с такими задачами посредством стандартного педагогического инструментария не представляется возможным, возникает необходимость в использовании образовательных ресурсов педагогических технологий. Такой технологией с учетом поставленных задач является технология развития системно-креативного мышления (ТРСКМ).

Развивающие технологии в целом, и ТРСКМ в частности, ориентированы на потенциальные возможности человека и на развитие различных сфер его личности: мотивационно-потребностной, когнитивной, эмоционально-волевой и др. Целью и результатом выступает актуализированная личность, достигшая высокого уровня развития своих способностей, талантов и с успехом использующая их в жизни. По мнению академика, ученого-педагога А. М. Новикова объектом дидактических и методологических исследований достаточно долгое время был процесс формирования знаний, умений, навыков (ЗУН) и «...это стало крупнейшим просчетом всей отечественной педагогики. А теперь мы говорим о необходимости педагогики, направленной на развитие личности, что существенно меняет не только направленность и содержание педагогических исследований, но и всю образовательную практику» [1, с. 27].

Технологический подход к когнитивному развитию учащегося, транслируемый ТРСКМ, имеет свои преимущества. Учитель при использовании педагогической технологии выступает в роли координатора активной самостоятельной познавательной деятельности учащихся, компетентного советника и сподвижника, не являясь наряду с учебником основным источником знаний. Педагогическая технология в большей степени ориентирована на результат, в нашем случае развитие системно-креативного мышления, и представляет четкий алгоритм действий учителя и ученика, что нельзя сказать о традиционных формах организации обучения.

В настоящее время в педагогической науке в понимании и употреблении термина «педагогическая технология» существует несколько точек зрения. Российский академик Г. К. Селевко предлагает следующую типологию педагогических технологий:

- педагогические технологии как средство, т.е. разработка и применение средств, инструментария, аппаратуры, учебного оборудования и ТСО для учебного процесса (Б. Т. Лихачев, С. А. Смирнов и др.);

- педагогические технологии как способ (модель, техника) решения педагогических (учебных) задач или процесс коммуникации, основанный на определенном алгоритме, программе, системе взаимодействия участников педагогического процесса (В. П. Беспалько, М. А. Чошанов, В. А. Сластенин, В. М. Монахов и др.);

- педагогические технологии как научное направление, область знания, занимающаяся конструированием оптимальных обучающих систем и опирающаяся на данные социальных, управленческих и естественных наук (П. И. Пидкасистый, В. В. Гузев и др.);

- педагогические технологии как многомерное понятие, многоаспектный подход; педагогические (образовательные) технологии рассматриваются как многомерный процесс (М. В. Клартин, В. В. Давыдов, Г. К. Селевко и др.) [2, с. 29–31].

Исходя из выше представленных трактовок понятия «педагогические технологии» и учитывая специфику системно-креативного мышления, мы определяем ТРСКМ как совокупность целей, содержания, методов и форм обучения, алгоритм деятельности субъектов и объектов процесса, обусловленные необходимостью развития у учащихся многомерного восприятия изучаемых объектов, их интегративных свойств и закономерностей функционирования как системных явлений, а также формирования способности генерировать множественные и нестандартные идеи и решения.

Преимущество ТРСКМ заключается в развитии у школьников двух, на первый взгляд, полярных типов мышления – системного и креативного. Учащийся, оперируя таким мышлением, способен рассматривать поставленную задачу как систему и находить творческие способы ее решения. Особенность ТРСКМ заключается в универсальности формирования на ее базе множества компетенций современного школьника. Однако наиболее актуальной в сложившейся социокультурной ситуации является формирование экологической компетенции школьников средствами данной технологии. Экологические проблемы современности разнообразны и неоднородны по своему происхождению и человек, постоянно пребывающий в экологически проблемной ситуации, должен уметь находить адекватные и оптимальные решения таких проблем. Формирование экологической компетенции средствами ТРСКМ базируется на идее гармонизации экологических взаимоотношений между компонентами: общество – человек – природа. Проблемы, возникающие в данной системе, зачастую требуют нестандартного творческого и в то же время адаптивного ситуации решения.

Алгоритм формирования экологической компетенции средствами ТРСКМ может быть следующим:

#### 1. Целевой блок

Цель: формирование экологических компетенций средствами ТРСКМ.

Условия, необходимые для формирования экологической компетенции средствами ТРСКМ: благоприятный психологический климат, экологическая компетентность педагога, системное изложение материала, создание творческой обстановки, моделирование экологических ситуаций.

#### Принципы:

- системы – все знания учащихся носят системный упорядоченный характер;
- сдвига барьеров – способность учащихся мыслить широко, безбарьерно, не бояться высказывать собственную точку зрения;
- поиска – не важно много знать, важно уметь искать необходимую информацию и обрабатывать ее соразмерно социокультурной ситуации и тенденциям развития общества и природы.

#### 2. Содержательный блок

Применение активных форм обучения: инсценирование экологически проблемных ситуаций, диалогическое взаимодействие, использование групповых, бригадных, парных, индивидуальных форм работы, применение нетрадиционных форм урока.

Применение методов системно-креативного мышления: синектика, ментальные карты, синквейн, кейс-методы, брейнрайтинг, вызов ярлыкам, ментальная провокация и др.

#### 3. Результативно-оценочный блок:

- умение находить и формулировать экологическую проблему;
- умение систематизировать знания из разных областей науки и применять их в незнакомой ситуации;
- умение самостоятельного поиска новой информации;
- умение выдвигать гипотезы и предлагать нестандартные адаптированные ситуации решения экологических проблем;
- умение применять на практике экологическую компетенцию.

Таким образом, ТРСКМ позволяет включить школьников в специально организованную образовательную деятельность, обеспечивающую развитие аналитических и

синтетических способностей, творческой инициативы, дивергентного мышления, восприимчивости к проблемам, оригинальности и продуктивности. Экологическая компетенция, сформированная на базе ТРСКМ, позволит учащимся многомерно воспринимать экологические проблемы, как в локальном, так и в планетарном масштабе, что является сверхактуальным для современного экологически эрудированного человека, обеспечивающего сохранение постоянства биосферы.

#### **Список литературы**

1. *Новиков А. М.* Как работать над диссертацией: Пособие для начинающего педагога-исследователя. М.: Издательство «Эгвес», 2003. С. 27.
2. *Селевко Г. К.* Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. М.: НИИ школьных технологий, 2006. 1 т. С. 29–31.

**И. В. Ковалев**

*Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор*

### **ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ ПОДРОСТКОВ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

Для подростков воля как свойство другого человека, взрослого или сверстника, и как желаемое собственное свойство занимает одно из первых мест. Люди, наделенные волевыми качествами, становятся для подростка идеалом, которому он стремится подражать, на который он хочет быть похожим. Именно такая высокая оценка волевых качеств личности и объясняет то, что подростки, как правило, перспективой самовоспитания выбирают задачу формирования воли. Тем не менее, именно о подростках обычно говорится, что они обладают более слабой волей по сравнению с детьми других школьных возрастов.

Подростки обычно недостаточно организованны, быстро сдаются перед трудностями, легко поддаются внешнему влиянию, зачастую ведут себя наперекор, казалось бы, уже усвоенным требованиям и нормам поведения. Правда, данное утверждение большей степени относится к младшим подросткам, однако и в числе старших таких детей немало. Не меняет такое положение вещей и акселерация. Наоборот, ускоренное физическое и в некоторой степени психическое развитие особенно способствует проявлению отсутствия волевых качеств [4, с. 31].

В семье возрастающие требования к подростку в существенной степени обусловлены тем, что родители действительно нуждаются в его помощи. Они хотят сохранить над подростком ту же власть, которая была у них в его детстве, стремятся во всем и всегда руководить им, не дают ему свободы и самостоятельности. Как правило, подобное поведение взрослых вызывает у подростков резкий протест, они упрямятся и нередко даже бунтуют. Такие конфликты препятствуют развитию волевых качеств.

Огромным значением для подростка обладает положение, занимаемое им в коллективе сверстников. Разумеется, и во время его обучения в младших классах в его жизни имел место коллектив, но, ни отношения, сложившиеся в нем, ни так называемое «общественное мнение» еще не обладали для ребенка тем решающим значением, которое они получают в подростковом возрасте. Раньше во всем главным был взрослый, ребенок стремился получить, в первую очередь, его одобрение, подражал ему в собственном поведении. А для подростка именно правила коллективной жизни выступают в качестве тех нравственных норм, подчиняться которым он всячески стремится. Но поскольку требования взрослых и сверстников зачастую расходятся, подросток вынужден делать выбор, а любой выбор, как мы знаем, является важнейшей составляющей волевого поведения. И на все это накладываются потребности и возможности самого подростка.

В подростковом возрасте у ребенка возникает множество новых различных интересов, выходящих далеко за рамки обучения и школы. Он начинает увлекаться техникой, спортом, разными видами искусства. У него появляется интерес к противоположному полу, тяга к развлечениям, к времяпрепровождению в компании сверстников. Все это в той или иной степени отвлекает подростка от выполнения его основных обязанностей и приводит к дополнительным трудностям в управлении собственным поведением. В то же время в этом возрасте у подростков уже развивается способность к анализу своего поведения, появляется собственное отношение к окружающей действительности, свои образцы для подражания, свои требования к самому себе. Причем данные требования зачастую не совпадают с возможностями подростка им соответствовать. В результате подросток нередко чувствует себя человеком, наделенным слабой волей, что приводит к недовольству собой, чувству собственной неполноценности. Поэтому многие подростки стремятся воспитать в себе именно эти качества [4, с. 33].

Таким образом, очевидно несовпадение, с одной стороны, требований жизни и интересов ребенка, с другой – его возможностей и собственных требований к себе. Для преодоления этих расхождений необходима уже достаточно высокая степень развития воли. И именно этот уровень развития в подростковом возрасте чаще всего еще отсутствует. Зная и понимая все это, взрослый лучше сможет понять поведение подростка, его особенности, его переживания и конфликты.

Наблюдения показывают, что зачастую подростки проходят стадию так называемого классического волевого акта. У них происходит острая борьба мотивов (делать то, что нужно, или то, что хочется), после чего возникает намерение и, наконец, происходит его исполнение. Тем не менее, такое произвольное поведение крайне трудно и сложно.

Это связано с тем, что в подростковом возрасте очень ярко проявляется стремление к подбору аргументов в пользу эмоционально более привлекательного поведения за счет требуемого, необходимого поведения. У подростка сильные эмоции намного чаще, чем у взрослого, мешают в принятии разумного решения [1, с. 150].

Чаще всего подростки не способны предвидеть последствия своих поступков, на которые влияют не объективные обстоятельства, а собственное психологическое или даже физическое состояние. Откладывая «на потом» то или иное неинтересное дело (выполнение уроков, уборка комнаты) и точно рассчитывая, что он успеет это сделать позднее, подросток в то же время не учитывает, что в последующем он еще меньше будет хотеть работать, что он может устать или захотеть спать. Зачастую подросток намеревается поступить, так или иначе под воздействием владеющего им в настоящий момент чувства. К примеру, под влиянием сверстников или минутного впечатления (телепередачи, например) подросток решает, что отныне он будет регулярно делать зарядку. Но со временем эмоция слабеет, и у подростка, который предоставлен самому себе, данное намерение остается неисполненным. Именно поэтому так важно поддерживать намерения подростка, вместо того, чтобы высказывать упреки в недостатке у него силы воли. В данном случае задача взрослого заключается в том, чтобы помочь подростку правильно рассчитать собственные силы, распределить время. Всеми этими трудностями объясняется большее проявление слабости воли у подростков, чем у детей более младшего возраста, достигающие поставленных целей, как правило, в результате сильного желания утвердить себя в новой для них роли школьников, заслужить одобрение взрослых. А для подростка данные стимулы утрачивают свое значение [2, с. 20].

Важно, чтобы перед подростком уже вставала задача самоопределения, то есть постепенно формировалось представление о его предстоящем месте в жизни, складывался устойчивый интерес к той или иной профессии или определенному виду деятельности. Это станет залогом организованного поведения, способности достигать поставленной цели.

Чувство долга, ответственности и другие нравственные чувства начинают формироваться очень рано, и к подростковому возрасту эти чувства достигают уже довольно высокого уровня. Но если одновременно с этим не вырабатываются соответствующие нравственные привычки, может случиться так, что при всех усилиях подросток не сможет побороть соблазн поступать так, как ему в данный момент хочется. Он действует наперекор собственным нравственным чувствам, и это приводит к недовольству самим собой, раскаянию и даже вызывает снижение самооценки. Именно поэтому так важно уделять внимание формированию привычек нравственного поведения.

Нередко подросток понимает воспитание у себя сильной воли достаточно своеобразно. Он как будто не замечает волевых проявлений в повседневной жизни, отказывается признавать, что и усидчивость, и прилежность также требуют воли. Он видит проявление воли главным образом в каких-то героических поступках, которые совершаются в тех или иных особых обстоятельствах. Стремясь к воспитанию в себе «настоящей» воли, подросток выбирает в качестве образца героические поступки. И сам упражняется в каких-либо поступках, которые совершаются в экстремальных условиях.

С учетом такого своеобразного понимания подростками задачи формирования воли, необходимо тактично и своевременно показать им правильный путь, направить их усилия не



на экстремальные, из ряда вон выходящие поступки, а на то развитие в себе выдержки, организованности, верности слову в повседневных действиях. Занятия физкультурой подростков располагают существенными особенностями. На занятиях:

делается акцент на закреплении и совершенствовании основных двигательных качеств, проводится подготовка для сдачи нормативных требований учебной программы;

предлагаются нестандартные условия при обучении навыкам и умениям, совершенствование их, включение упражнений, требующих принятия решений в сложных и неожиданных ситуациях;

применяются разнообразные занятия на местности, с использованием помех, дефицита времени, максимальной физической и психологической нагрузок;

используются тренировки для развития силовых, скоростно-силовых возможностей, разных видов выносливости;

проводятся тренировки для выполнения двигательных действий на координацию движений после больших физических нагрузок, на быстроту перестроения и согласования двигательных действий, например, после продолжительного бега выполнить метание в цель [3, с. 126].

Таким образом, приобретение опыта дает возможность подросткам решить актуальные психологические проблемы, которые связаны с трудностями пубертатного периода. В процессе физического воспитания осуществляется самоутверждение подростка, происходит оптимизация его жизненной установки, расширяются межличностные связи.

#### Список литературы

1. Курбанова П. М. О воспитании волевых качеств личности // Вестник Таджикского национального университета. 2021. № 1. С. 149–156.
2. Маторин Д. О. Формирование волевых качеств у подростков средствами физической культуры: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. Саратов, 2017. 187 с.
3. Николенко Ю.Ф. Воспитание волевых качеств учащихся основной школы на уроках физической культуры // Ученые записки Забайкальского ГУ. 2017. Т. 12. № 2. С. 124–133.
4. Филипченко С. Н. Актуальные проблемы формирования волевых качеств подростков на этапе модернизации российского образования. Саратов: Техно-Декор, 2018. 143 с.

**Е. В. Коваленко**

*Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, Республика Беларусь, г. Гомель*

## **ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ЖИЗНЕННЫХ СОБЫТИЙ ЖЕНЩИНАМИ С РАЗНЫМ ТИПОМ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ**

Современные ученые выделяют три типа гендерной идентичности: феминность, андрогинность и маскулинность. Когда мы говорим о женщинах, то предполагается, что в результате социализации у них формируется феминный тип, который определяется соответствующими группами качеств. Так, например, к психологическим аспектам феминности относят эмоциональность, дружелюбие, коммуникабельность, к поведенческим – социальные решения, к интеллектуальным – индукция, к этическим – идеал материнства, супружеская верность. Когда речь идет об эстетических качествах, феминность ассоциируется с пестрыми красками, округлыми формами, горизонтальным положением. В профессиональной области женщины феминного типа гендерной идентичности чаще связаны с взаимодействием с людьми или знаками, монотонным трудом, заботой о людях, особенно детях. Социальный аспект представлен развитой сетью взаимоотношений [2], [5].

В исследовании с целью изучения особенностей восприятия значимых событий жизненного пути приняли участие 100 женщин в возрасте от 18 до 47 лет: преподаватели, сотрудники и студенты заочного отделения. База исследования: Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины. Для оценки типа гендерной идентичности женщин применялся полоролевой опросник Сандры Бем «Bem Sex Role Inventory» (BSRI). Эта методика разработана для определения степени проявления индивидом черт либо поведенческих особенностей, которые традиционно связываются с женскими либо мужскими особенностями гендерной идентификации [3, с. 87].

В результате проведенного исследования было выявлено, что для 87 % опрошенных характерен андрогинный тип гендерной идентичности, а у 13 % испытуемых выявлена принадлежность к феминному типу. Ни одна из испытуемых женщин не обладает ярко выраженными маскулинными чертами личности. Следовательно, только 13 % женщин – гендерно типизированные личности. То есть, это индивиды с преимущественно выраженной феминностью. Они склонны видеть реальную жизнь с точки зрения разделения на противоположные половые и гендерные категории. Личное соответствие либо несоответствие безусловно отражается на их самооценке и, в том числе, профессиональной самореализации. К типичным чертам испытуемых относятся такие традиционно женские характеристики, как уступчивость, мягкость, чувствительность, застенчивость, нежность, сердечность, способность к сочувствию, сопереживанию и др. Социальные стереотипы феминности меньше касаются волевых сторон личности и успешности деловой карьеры, но при этом уделяют значительное внимание эмоциональным аспектам.

Подавляющее большинство испытуемых (87 %) попало в группу андрогинного типа гендерной идентичности. Это женщины 18–47 лет из различных областей профессиональной деятельности. В характерах и личностях этих людей гармонично сочетаются женские и мужские качества. Это гендерно нетипизированные личности. Исследования показывают, что андрогиния – важная психологическая характеристика человека, определяющая способность менять свое поведение в зависимости от ситуации: она способствует формированию устойчивости к стрессам, помогает в достижении успехов в различных сферах жизнедеятельности [1, с. 204].

К андрогинному типу склонны разносторонние, многогранные личности. Андрогинность расширяет поведенческий репертуар человека, ему легче выбрать оптимальный план действий, соответствующий ситуации. Испытуемые, относящиеся к андрогинному типу гендерной идентичности, в отличие от женщин феминного типа, более способны быть твердыми, уверенными в ситуациях, которые требуют этих качеств. И в то же время они могут быть чуткими и заботливыми тогда, когда это нужно окружающим.

Проявив настойчивость, уверенность и непреклонность в подходящий момент, эти женщины станут больше уважать себя, но не ощущать себя мужчиной или испытывать сексуальное влечение к женщинам. Андрогинность не имеет прямой связи с сексуальной ориентацией, она не приводит ни к мужской, ни к женской гомосексуальности, ни к трансгендерности. Не становится причиной стирания половых различий. Она скорее определяет поведение личности в различных областях жизни – личной, финансовой, деловой, социальной – а не только в сфере сексуальных отношений.

Отсутствие результатов по шкале маскулинности может свидетельствовать о том, что в представленных областях профессиональной деятельности (педагогике, экономике, медицине) в чистом виде маскулинные качества не встречаются. Наиболее распространенный вариант – женщина, сочетающая в себе и маскулинные, и феминные черты характера (андрогин), как наиболее оптимальный вариант в современном мобильном мире.

Методика «Психологическая автобиография» Е. Ю. Коржовой показала, что 62 % испытуемых переживали в течение жизни кризисные события как положительного, так и отрицательного характера.

Напомним, что кризис развивается в результате субъективного идеаторного и чувственного восприятия различного рода социальных, природных и экономических воздействий или ситуаций, нарушающих привычные жизненные стереотипы и создающих препятствие, вызывающих переживания или действия, когда человек не в состоянии самостоятельно их разрешить [4, с. 75].

Из числа переживших кризисное событие 9,6 % женщин – представительницы феминного типа гендерной идентичности. Среди них треть испытуемых в возрасте 20-22 лет (медсестра, бухгалтер, заведующий складом) не указали ни одного кризисного события в своей автобиографии. Одна женщина также не указала возраст и профессию. Две трети испытуемых феминного типа гендерной идентичности отметили наличие кризисных событий в своей автобиографии. Это экономист, бухгалтер, учитель, преподаватели вуза, психологи, помощники врача в возрасте от 20 до 43 лет. Половина из них среди кризисных событий прошлого указали значимые события как положительного, так и отрицательного характера. Вторая половина – только положительные. Это значит, что женщины с преобладающим типом идентичности «феминность» в целом достаточно адекватно оценивают события прошлого, сохраняя в памяти сюжеты различного характера либо акцентируя внимание на хорошем. Они не боятся открыто говорить об этом. Что касается ожидаемых событий будущего испытуемые запланировали положительные моменты, причем, вполне осуществимые. Никто не включал в события будущего нереалистичные мечты, что свидетельствует о наличии у женщин феминного типа такого качества, как реалистичный оптимизм.

Среди представительниц андрогинного типа (87%) встречаются такие профессии, как воспитатель дошкольного образования, учитель начальных классов и учитель-предметник, педагог-психолог, психолог, учитель-дефектолог, преподаватель вуза, доцент кафедры, редактор газеты, специалисты отделов, лаборант, инженер, инженер-программист, инженер-строитель, медсестры, акушерка, фельдшер-лаборант, фельдшер, бухгалтеры, контролер-кассир, продавцы, заведующий складом, заведующий товарной секцией, специалисты банковского сектора, администратор торгового зала, безработные.

40 % респондентов, отнесенных к категории андрогинного типа личности, не указали в автобиографии данных о наличии либо отсутствии кризисных событий. 32 % испытуемых в своих автобиографиях указали как положительные, так и отрицательные события прошлого и будущего. Соответственно 28 % женщин оказались оптимистками и отметили в анкетах исключительно положительные события. Среди последних нередко встречаются планы женщин на профессиональную самореализацию в будущем.

В ответах испытуемых андрогинного типа гендерной идентичности наблюдается большая детализация событий. Жизненный путь прописан более тщательно, их осознание себя выше, чем у представительниц феминного типа.

Среди наиболее значимых событий жизненного пути в прошлом все опрошенные отмечали смерть близких людей, болезни, рождение детей, переезд, выход на работу либо смену работы, учебу в университете, покупку жилья, встречу с любимым человеком, поездки и путешествия. Изредка испытуемые писали о разводе родителей либо собственном, смерти домашних животных, предательстве, расставании.

Необходимо отметить, что в некоторых анкетах женщин и феминного, и андрогинного типов при отсутствии кризисных событий в прошлом прописаны кризисные события будущего, причем отрицательного характера (потеря близких).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в современном обществе за женщиной остается право выбора профессионального пути, сферы деятельности. При этом представительницы андрогинного типа гендерной идентичности обладают более оптимистичным взглядом на жизнь и на возможности собственной самореализации, в том числе – профессиональной.

#### Список литературы

1. Бем С. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / Пер. с англ. М.: РОССПЭН, 2004. 336 с.
2. Здравомыслова Е., Темкина А. Социальное конструирование гендера как методология феминистского исследования // Российский гендерный порядок: социологический подход: Коллективная монография / Под ред. Е. Здравомысловой, А. Темкиной. СПб.: Изд-во Европейского университета в С-Петербурге, 2007. С. 9–3.
3. Клецина И. С. Гендерная проблематика в публикациях журналов «Вопросы психологии» и «Психологический журнал» // Вопр. психол. 2012. № 1. С. 83–91.
4. Пергаменичик Л. А. Кризисная психология. Минск: Выш. шк., 2004. 239 с.
5. Эксакусто Т. В., Чередниченко М. О. Особенности ценностных и карьерных ориентаций женщин с разной гендерной идентичностью // Гуманитарные научные исследования. 2014. № 11 URL: <http://human.snauka.ru/2014/11/8362>

**О. А. Ковтун**

*Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ПОСТУПЛЕНИЮ В ВУЗ ПОСРЕДСТВОМ ТРАНСФОРМАЦИОННЫХ ИГР**

В данном материале мы попытаемся объединить трансформационные и современные системные разработки, направленные на качественное усиление адаптивных возможностей личности в современном мире, раскрыть использование трансформационных игр для изменения личностной идентичности, т.е. представлений о себе и мире, собственных целях, способностях и стратегиях достижения, ресурсах, препятствующих установках, быстрой адаптации и нестандартном мышлении и творческой активности, в процессе диагностики и проработки тем, важных для подростков 14–15 лет.

Теоретико-методологическая основа материала включает в себя труды В. М. Бехтерева, А. Ф. Лазурского А. Ф. и Э. Нойманна.

В качестве методов изучения данной проблемы использовались качественные методы (анализ, интервью, включенное наблюдение, контент-анализ, и др.). Для диагностики личностных особенностей использованы стандартизованные опросники. Для развития способности к осознанному выбору использовалась трансформационная «игра про все».

Бехтерев писал, что личность – это не только Я, она не только объединяет и координирует психическую деятельность, но еще и направляет ее, это «направляющее начало, которое руководит мыслями, действиями и поступками человека» [1, с. 45], и главное ее свойство заключается в ее способности самодеятельности, т.е. активного отношения к окружающему миру: «Личность, с объективной точки зрения, есть не что иное, как самодеятельная особь со своим психическим укладом и с индивидуальным отношением к окружающему миру» [1, с. 232].

К книге «Классификация личностей» примыкает опубликованная в 1913 г. небольшая книга «Школьные характеристики» [2], в которой на той же теоретической основе реализована попытка эмпирического анализа. Лазурский осознает, что по отношению к личности, находящейся в процессе становления, задачу классификации решить сложнее, чем по отношению к взрослым: «Правда, личность ребенка проще, элементарнее, чем личность взрослого человека. Но зато она еще не вполне сложилась, не приняла сколько-нибудь определенной, законченной формы. Здесь приходится считаться не только с тем, что уже есть в данный момент, но также и с тем направлением, в котором развивается это существующее» [2, с. 279].

«Индивидуальная психология, или характерология, есть наука, изучающая душевные особенности (наклонности), которыми отличаются люди друг от друга, а также взаимными отношениями между этими наклонностями, конечной ее целью является составление возможно более полной и естественной классификации характеров» [3, с. 26-27].

Лазурский начинал с изучения характера и воли. Еще в 1904 г. он публикует первую программу исследования личности, которая показывает его общие ориентиры [4]. Он пытается построить целостную классификацию личности, идя от перечня и анализа многих и многих отдельных ее признаков. «Требуется, – отмечал он во вводной части этой программы, – схема, небольшое число ярких, характерных признаков, которые сразу позволили бы занести наблюдаемое лицо в ту или иную группу, причислить его к одной из ... разновидностей характера» [4, с. 93]. Но возникает целый ряд проблем. Лазурский шел по более или менее традиционному пути классификации – вычленил признаки и по возможности учесть. Он, конечно, осознавал проблемы, которые здесь стоят: проблемы сложности характера, проблемы взаимосвязи разных черт, но тем не менее оптимистически рассчитывал на то, что удастся их разрешить.

Каждый год выпускаются миллионы школьников, и для каждого из них главной ступенькой в их «жизненной лестнице» становится выбор вуза. Основным источником

информации о профессиях – это семья, поэтому в большинстве случаев родители пытаются свои не реализованные мечты воплотить благодаря своим чадам. Другие же черпают информацию из масс-медиа: телепрограммы, литература, пресса, художественные фильмы. Почти столько же – из интернета. Но и существует ряд других проблем на пути принятия решения о будущей профессии: 1) нет выбора – подростки не учатся делать выбор, они считают, что от них ничего не зависит; 2) у большинства подростков слаборазвита способность к самоопределению; 3) недостаточное понимание психологических механизмов развития творческой активности; 4) преобладание заданий по инструкции, по образцу, из-за чего нет времени и места для проявления собственной активности обучающегося, не развивается способность ставить цели.

Среди большого количества методов и способов помощи в решении целого ряда психологических проблем трансформационные игры уверенно заняли свою нишу. Они призваны помочь современному человеку справиться со стрессами, улучшить эмоциональный фон, зарядиться энергией, повысить уровень осознанности, уточнить цели и принять необходимые решения в разных сферах.

Сегодня трансформационные игры чаще всего выглядят как настольные. Встречаются трансформационные игры, в которых поле занимает большую площадь, а ходы игроки делают, используя не фишку, а свое тело – переходят с клетки на клетку. Иногда в процесс игры включается ролевое взаимодействие, игра приобретает черты психодрамы.

Группа исследуемых подростков выбрали «игру про все». Данный вид игры помогает осознать корни возникших трудностей и исследует все взаимосвязанные процессы.

Сам трансформационный процесс весьма трудоемкий и не всегда его можно обсуждать или строить в компании других ребят. Не все готовы выставить свои проблемы и страхи на время игры.

Исследуемые подростки были условно поделены на команды по 4 человека, в каждой из которых по 2 мальчика и 2 девочки. Замечено, что более раскрепощенными в этой игре являются девочки: у них лучше получается правильно выразить свою цель–мечту, кем я вижу себя в будущем и как к этому прийти. Но все меняется во время игры, здесь уместно выражение из притчи о кольце Соломона «И это пройдет...».

Личный трансформационный процесс условно поделен на несколько этапов. Первый этап – самый сложный, этап установок – создание мечты, т.е. создание модели для трансформации.

Вот на этом этапе сложнее всего мальчикам: им гораздо сложнее представить, кем они станут через 5 лет.

Определившись с мечтой, нужно создать макет полезных навыков, чтобы новое стало действиями, а не только мечтой. Сами эти действия – это новые ощущения, грани, возможности. На данном этапе происходит понимание себя. Именно на данном этапе мальчики проявляют себя лучше, чем девочки: у них более четко формируются такие понятия, как «весь мир открыт», «я все смогу!» Соответственно новый этап – этап обновления, приходит незаметно, но с четким пониманием.

Переходя на заключительный этап закрепления, ребята осознанно начинают воспринимать себя и смысл своего жизненного пути, т.е. выбора профессии.

При достижении цели в игре у подростков происходит масштабная перезагрузка себя. Она не останавливается по завершению игры. Школьники становятся более раскованными, им хочется уже не виртуального общения. Для них важно поделится новой приобретенной информацией и навыкам.

Игровая форма позволяет создать безопасное пространство, где у ребят есть право на ошибку, именно во время игры многие ребята смогли раскрыть свой потенциал, о которых даже не догадывались.

Коучинговый подход позволяет увидеть новые варианты решения вопросов, поставить конкретные цели и разработать стратегию для достижения желаемого.

Даже при выборе профессии нельзя забывать, что его должен сделать подросток, поэтому учителя, психологи, родители должны максимально тактично к этому подойти.

Таким образом, говоря словами Лазурского, «характерологический анализ некоторых сложных проявлений личности» – это такое их изучение, «при котором выясняются душевные качества, лежащие в основе каждого такого проявления, или, другими словами, решается вопрос: какие основные наклонности должны действовать с особенной силой, чтобы мог возникнуть данный психический процесс» [2, с. 366].

Результатом теоретической и практической работы являются следующие трансформационные сдвиги: 1) у подростков возрастает творческая активность; 2) развиваются такие компетенции, как умение делать выбор, высказывать свое мнение; 3) способность к самоидентификации и рефлексии; 4) улучшаются отношения с одноклассниками, учителями, родителями; 5) развиваются коммуникативные способности; 6) налаживается взаимодействие между школой и родителями.

#### Список литературы

1. *Бехтерев В. М.* Объективное изучение личности. Избранные труды по психологии личности: в 2-х т. Т. 2. СПб., 1999.
2. *Лазурский А. Ф.* Школьные характеристики // Избранные труды по психологии. М., 1997.
3. *Лазурский А. Ф.* Очерк науки о характерах. М., 1995.
4. *Лазурский А. Ф.* Избранные труды по общей психологии. К учению о психической активности. Программа исследования личности и другие работы. СПб., 2001.
5. *Нойманн Э.* Творческий человек и трансформация // Лит Век время электронных книг. [Электронный ресурс]. URL: <https://litvek.com/br/133048?p=63> (дата обращения: 14.12.2021).

**Е. А. Колесниченко**

*Гомельский областной институт развития образования, Республика Беларусь, г. Гомель*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ В ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА**

Одним из показателей профессионального самосовершенствования педагога является его отношение и включение в инновационную деятельность. Трансформационные процессы, происходящие в современном образовании, показывают, что учитель по-прежнему остается главным субъектом педагогических инноваций. Под инновационной мы понимаем целенаправленную и основанную на осмыслении (рефлексии) своего собственного практического опыта педагогическую деятельность, в ходе которой учитель осваивает новые, инновационные способы организации образовательного процесса, использует современные методики и технологии, обеспечивающие развитие его профессиональной индивидуальности. Практика показывает, что значительная часть современных педагогов готова к серьезной поисковой работе, разработке авторских программ, проектов, современных педагогических технологий, позволяющих совершенствовать образовательный и воспитательный процессы. Однако, в учительской среде наблюдается и определенное сопротивление любого рода нововведениям, которое имеет свои причины.

Инновационная деятельность педагога часто сталкивается с преодолением ряда барьеров, в том числе и психологических, в основе которых лежат стереотипность педагогического мышления, инерционность системы ценностей, «затвердение» убеждений, нежелание или боязнь, мешающие эффективно выполнять свою профессиональную деятельность. Так, психологические барьеры, по мнению российских ученых В. А. Сластенина и Л. С. Подымовой являются отражением в сознании человека некоего внутреннего препятствия, выражающегося в нарушении смыслового соответствия сознания и объективных условий и способов деятельности [1, с. 163].

Известно, что все новое и неизвестное у человека изначально вызывает определенное напряжение, тревогу и даже страх, которые, в свою очередь, могут явиться причиной возникновения отрицательных чувств, закрепления в профессиональном сознании педагога ряда устойчивых стереотипов и ограничений. Вот почему профессиональные инновации, у определенной части педагогических работников могут восприниматься как неоднозначные, а порой и как болезненные. В то же время, следует отметить, что психологическое сопротивление, в определенных ситуациях, может иметь положительный результат. Так, наличие психологических барьеров препятствует проведению в жизнь скоропалительных и непродуманных решений, активизирует деятельность по выявлению ряда существенных недостатков начального замысла и нахождение более совершенных вариантов решения воплощения нововведения. Психологические барьеры могут также выполнять функцию определенного индикатора, с помощью которого новатор оперативно получает информацию о существенных слабостях принятого им решения и необходимой корректировки своих действий.

Любое нововведение затрагивает интересы, ценностные ориентации и установки педагогов. Выделяют когнитивный и регулятивный типы психологических барьеров перед всем новым и неизвестным. Следует отметить, что данные типы психологических барьеров в профессиональной деятельности современных педагогов являются наиболее часто встречающимися. Мы разделяем мнение российского исследователя Л. С. Подымовой, которая считает, что психологические барьеры когнитивного характера проявляются у педагога тогда, когда у него отсутствуют или не в должной степени сформированы определенные знания о новом, нет базовой чувствительности к новизне, вследствие чего все передовое и новое может вызывать у педагога пассивное сопротивление. Под регулятивными психологическими барьерами в педагогической деятельности понимаются определенные базовые установки недоверия учителя к любым инициативам, как со стороны своих коллег,



так и руководства. Данная личностная установка, как правило, принимает разнообразные формы активного и некритичного противодействия педагога любым нововведениям [1, с. 168].

Также достаточно распространенным в педагогической деятельности психологическим барьером к инновациям является защита, которая зачастую проявляется у педагога неосознанно и выражается в искажении обычного поведения. Ее проявлениями могут стать немотивированная робость, неуверенность в себе, мнительность. К наиболее изученным видам психологической защиты относят: отрицание, подавление, рационализация, проекция, идентификация, отчуждение, замещение, катарсис и др.

Следует отметить, что педагог начинает понимать значимость и ценность педагогических инноваций, когда рискует их полностью лишиться. В кризисный период у него может рушиться устоявшееся отношение к себе, другим, профессиональной деятельности в целом, формироваться новая система ценностей, изменяться критерии оценки принятых решений и др. В этой связи, инновационный риск является, своего рода, источником и важным условием для принятия педагогом решения об изменении своего поведения. А общее отношение к нововведению зачастую строится одновременно на смешении боязни и увлеченности новшеством.

Важным механизмом освоения профессионально-педагогического инновационного поведения является идентификация. В психологии под идентификацией понимают частично осознаваемый психический процесс уподобления себя другому человеку или группе людей и перенос на него (них) желательных для себя чувств и качеств. Идентификация традиционно связана с процессом отождествления себя с конкретным лицом, либо соотнесения себя с определенным психологическим типом, родом, классом, научной школой. Неслучайно, что учителя, которые считают себя последователями определенного педагогического движения («занковцы», «шталовцы», «харламовцы» и др.) разделяют и опираются в своей профессиональной деятельности на нормы, ценности и установки, уважаемых и авторитетных для них коллег. Поэтому при организации инновационной педагогической деятельности следует помнить, что принадлежность педагога к определенному инновационному движению может рассматриваться как важный ресурс формирования чувства собственного достоинства, повышения самоуважения, преодоления чувства незащитности. Идентификация также может стать средством самовоспитания педагога и формирования профессиональной эмпатии как ощущения эмоциональной общности с чувствами и состояниями своих коллег.

Антиинновационные барьеры в педагогической профессии могут быть обусловлены как социально-психологическими особенностями той среды, членом которой является педагог, так и его индивидуально-личностными особенностями. Внешне инновационные барьеры, как правило, выражаются в форме определенных стилистически устоявшихся «защитных стереотипных высказываний». Согласно исследованию российского ученого А. И. Пригожина [2, с. 54], можно выделить ряд инновационных стереотипов, построенных по принципу: «Да, но...». Некоторые из них, мы считаем, могут быть применимы и к ситуациям педагогических нововведений. Перечислим наиболее распространенные из них:

1. «Да, но это у нас уже есть». В данном случае педагог-скептик приводит ряд примеров, действительно в какой-то степени похожих на внедряемое нововведение, что вынуждает оппонента доказывать ему принципиальные различия и обманчивость подобия;

2. «Это у нас не получится». В данном утверждении противник инноваций называет ряд объективных (субъективных) причин, особенностей, условий, которые, по его мнению, делают невозможным внедрение данного нововведения;

3. «Это не решает наших главных проблем» – в этом высказывании у противника инноваций мы наблюдаем позу сторонника радикальных решений. Если инноватор здесь займет пассивную позицию, то сопротивляющемуся гарантировано право отвергнуть любое новшество, поскольку дифференциация на главное и второстепенное часто носит субъективный характер;

4. «Это требует доработки». В данном высказывании сопротивляющийся инновациям педагог выделяет ряд существенных недостатков и ограничений, которые всегда неизбежны,

нуждаются в «шлифовке» и «доводке» в рабочем режиме. В данном случае, апеллируя к слабым местам, противники новшества отрицают нововведение в целом и убеждают, что оно не готово к применению;

5. «Здесь не все равноценно» – в данном варианте у сопротивляющегося инновациям педагога ставка делается на обесценивание новшества, отчего оно становится не инновационным по-своему потенциалу, бессмысленным;

6. «Есть и другие предложения». Здесь противник инноваций указывает на реальную альтернативу предложенному новшеству и специально переводит ракурс внимания с решения проблемы в сферу личных взаимоотношений [2, с. 134].

Распространенными психологическими причинами сопротивления педагога к инновационной деятельности являются: страх признания собственной некомпетентности, общая незрелость личности, негативное самовосприятие, неадекватно завышенная или заниженная самооценка, страх публичного высказывания собственной позиции, относительно своих мыслей, идей, чувств, ригидность мышления, немотивированная личностная тревожность, преобладание в деятельности ориентации на стремление избегания неудач, а не на достигаемую мотивацию, что также влечет за собой уклонение от разного рода нововведений, в которых видится чрезмерный, неоправданный риск и непредвиденные трудности. Также психологическими барьерами педагога на пути к инновационной деятельности могут стать излишняя склонность к конформизму, выражающаяся в стремлении быть похожим на других коллег, не отличаться от них в своих суждениях и поступках.

Таким образом, следует заключить, что даже фрагментарный анализ вышеуказанной проблемы показывает, что современному педагогу необходимо избавиться от ряда психологических барьеров и «комплексов», мешающих и ограничивающих его в реализации своей инновационной деятельности. Современное белорусское образование требует от педагогического работника устойчивого, активного, системного инновационного поведения, где инновационные процессы в образовании объективно задают новый тип профессионального сознания и поведения педагога, становления его субъектом своей педагогической деятельности.

#### **Список литературы**

1. *Сластенин В. А., Подымова Л. С.* Педагогика: инновационная деятельность М.: Магистр, 1997. 221 с.

2. *Пригожин А. И.* Нововведения: стимулы и препятствия: Социальные проблемы инноватики. М.: Политиздат, 1989. 270 с.

**О. В. Колошвай**

*Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолатор*

## **ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЗАСТЕНЧИВОСТИ В ПОВЕДЕНИИ ДЕТЕЙ**

Застенчивость – это темпераментная черта, характеризующаяся настороженностью, страхом и робостью в социальных ситуациях. В школе детская застенчивость связана с широким спектром социально-эмоциональных трудностей, которые включают плохие отношения со сверстниками (например, изоляция), проблемы интернализации (например, низкая самооценка, беспокойство, депрессия) и проблемы академической адаптации (отсутствие вовлеченности в учебный процесс, низкая успеваемость), являющейся результатом взаимодействия между биологическими факторами и факторами окружающей среды. Темпераментно-психические черты, включая застенчивость, как правило, относительно стабильны во времени и формируются в период с дошкольного возраста и далее.

Застенчивость происходит из нескольких ключевых характеристик: самосознания, неудовлетворенностью собой, низкой самооценки и страха критики и отказа. Застенчивые люди часто проводят нереалистичные социальные сравнения, противопоставляя себя самым ярким или общительным людям. Полагая, что другие постоянно плохо их оценивают, застенчивые люди отказываются от новых социальных возможностей, что, в свою очередь, мешает им улучшить свои социальные навыки [1, с. 60].

Застенчивость характеризуется чрезмерным самосознанием, негативной самооценкой и негативной озабоченностью собой – чертами, которые включают в себя чувство собственного достоинства. Поскольку чувство собственного достоинства развивается примерно в 1,5 года, можно утверждать, что люди не могут родиться застенчивыми. Около 20 процентов детей рождаются с активным темпераментом, но это не допускает, что они будут стеснительными или неспособными изменить свое поведение.

Рональд М. Рапи определил застенчивого человека как нервничающего или обеспокоенного тем, что другие люди думают о нем. Застенчивость обычно также подразумевает боязнь и избегание действия или ситуации, в которых человек может оказаться в центре внимания людей [1, с. 100].

В широком смысле застенчивость включает аффективный, когнитивный и поведенческий компоненты. Аффективный компонент отражает психофизиологические реакции, с которыми сталкиваются застенчивые люди, такие как беспокойство, мышечное напряжение, учащенное сердцебиение и расстройство желудка. Когнитивный компонент отражает чрезмерное самосознание, негативные самооценки и иррациональные системы убеждений. Поведенческий компонент выражается в поведенческом торможении и социальном избегании, например, в том, чтобы не разговаривать с другими и избегать зрительного контакта.

Застенчивость часто концептуализируется как аспект личности, и в этой связи важно отметить, что понятие личности используется в психологии в двух различных аспектах:

- 1) внутренние психологические структуры и динамика (например, индивидуальные различия, черты характера, ожидания, убеждения, так далее);
- 2) репутация, которую человек приобретает в контексте социальной группы.

Как и другие эмоции, чувство застенчивости может быть легким, средним или интенсивным – в зависимости от ситуации и человека. Тот, кто обычно или часто стесняется, может считать себя застенчивым человеком. Застенчивым людям может потребоваться больше времени, чтобы привыкнуть к переменам. Они могут предпочесть то, что им знакомо.

Стеснительные люди часто не решаются попробовать что-то новое. Они часто предпочитают наблюдать за другими, прежде чем присоединиться к групповой деятельности. Обычно им требуется больше времени, чтобы привыкнуть к новым людям и ситуациям.

Застенчивость простирается через широкий континуум: от разумной защиты и осторожности в новых условиях до полной изоляции и одиночества в другой крайности [2, с. 30].

Симптомы застенчивости могут различаться у разных людей, но включают следующие четыре основных аспекта:

- физическое / физиологическое (физическое возбуждение, которое проявляется в сердцебиении, напряжении мышц, гипергидрозе, покраснении);
- когнитивные (негативные мысли о себе и отношениях с другими);
- аффективные (состояния негативных чувств, тревога, страх);
- поведенческие (отсутствие социальных навыков, бездействие, защитная поза, избегание взгляда, отсутствие улыбки, избегание социальных контактов и настроек, а также неспособность инициировать соответствующую реакцию).

В большинстве случаев застенчивость проявляется в нежелании вступать в разговор, затрудненном или невозможном зрительном контакте, восприятию собственного голоса как слишком тихого, желании избежать контактов с людьми, безынициативности. Такое поведение зачастую очень затрудняет общение и межличностные контакты с другими людьми. Из-за того, что застенчивые люди постоянно не могут полноценно выражать себя, они являются более закрытыми и акцентируют внимание на свой внутренний мир, нежели другие. Это приводит к длительному дистанцированию человека от окружающих [3, с. 90].

Выделяется также особый вид застенчивости – хроническая. Она сопровождается постоянным состоянием депрессии, нервными срывами и во врожденном отношении к коммуникациям.

В общем можно выделить такие характеристики застенчивости:

- 1) опыт: страх, напряжение, неуверенность в себе;
- 2) знание: незнание, как себя вести;
- 3) навыки: неспособность к адекватному поведению;
- 4) познание: иррациональные мысли «до» и «во» время каких-либо социальных ситуаций, негативные оценки впоследствии;
- 5) физические аспекты: потливость, дрожь, покраснение и т. д.;
- 6) избегающее поведение.

Застенчивость – свойство личности, которое формируется при определенных условиях воспитания и характеризуется, прежде всего, отсутствием у ребенка свободы общения и наличием внутренней скованности.

Дети с рождения обладают генетически детерминированными чертами темперамента и задатками личности. Около 15-20 процентов детей рождаются с темпераментом, который приводит к поведению, которое часто называют застенчивым, сдержанным, боязливым или робким.

Темперамент ребенка относительно стабилен, но не остается неизменным: опыт формирует и уточняет врожденные черты. Дети, рожденные со склонностью к застенчивости и осторожности, могут развить личность, которая позволит им справляться с новыми социальными ситуациями и преодолевать любые страхи, которые могут их сдерживать.

Как свойство личности застенчивость связана с переживанием психологического дискомфорта, стабильными трудностями в установлении контактов, пониженными адаптивностью и самоуважением и повышенной сенситивностью в контактах [4, с. 149].

Несмотря на наличие достаточно обширной литературы по этой проблеме, обсуждение ее чаще всего носит теоретический характер и не опирается на конкретные исследования. Сегодня можно констатировать, что многие вопросы внутри этой проблемы остаются открытыми. Так, пока еще не ясна специфика взаимоотношений застенчивого ребенка с другими людьми, нет описания феномена застенчивости, охватывающего наиболее значимые для ребенка стороны его жизни.

#### Список литературы

1. Борцовская Н. В. Психология и педагогика. М., 2018. 96 с.

2. *Выготский Л. С.* Психология развития ребенка. М., 2018. 512 с.
3. *Галигузова Л. Н.* Психологический анализ феномена застенчивости. М., 2019. 209 с.
4. *Галигузова Л. Н.* Застенчивый ребенок // Дошкольное воспитание. М., 2018. 120 с.
5. *Грибанова А. Д., Калинин О. В.* Психология воспитания. М., 2019. 152 с.
6. *Гуревич Ю.* По ту сторону застенчивости. М., 2019. 234 с.

**В. С. Кононенко**

*Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, Республика Беларусь, г. Гомель*

## **ДИАГНОСТИКА СУИЦИДАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ И РИСКОВОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ**

В настоящее время проблема суицидальной направленности и рискованного поведения является одной из ведущих направлений в отечественной и зарубежной психологии. И не смотря на многолетние клинические исследования в области суицидальной направленности и рискованного поведения, самоубийства остаются актуальной общественной проблемой во всем мире.

Изучение и описание суицидальной направленности и рискованного поведения широко представлены в работах таких зарубежных психологов как З. Фрейд, К. Меннингер, Э. Шнейдман, Э. Фромм, Е. Шир и др. Среди отечественных психологов данной проблемой занимались А. А. Кучер, В. А. Тихоненко, С. А. Ильминбетова, И. И. Исмаилова, Ж. А. Тухужуева, Л. Н. Божович и другие.

Суицидальное поведение – образ мышления и патологическая форма действий пассивного типа, чрезвычайно опасный способ ухода от разрешения жизненных проблем. В разные исторические вехи различные носители культуры выдвигали свои оценочные критерии такого явления. В большинстве случаев самоубийство осуждается и относится к одному из тяжких грехов. Некоторые религии допускали возможность самостоятельного прекращения жизни.

Скрытое самоубийство – это поведение, свойственное суицидальным личностям в условиях кажущейся им невыносимой жизни или непреодолимых препятствий, опосредованно ведущее их к смерти, например, путем разрушения собственного здоровья. Э. Дюркгейм назвал сходные формы поведения «символическим суицидом», а К. Меннингер позднее – «хроническим самоубийством» [2, с. 40].

Э. Шнейдман разработал способ выяснения намерений суицидентов на основании бесед специалистов со всеми близкими жертве людьми (психологическая аутопсия), в котором собираются и фиксируются их реакции и воспоминания о происшедшем, а также анализируются предсмертные записки. Психологическая аутопсия способствует установлению истинной причины смерти, в частности, дифференциации несчастного случая, смерти от естественных причин, суицида и убийства [3, с. 50].

Суицидальное поведение на разных этапах онтогенетического развития имеет свои особенности. Самоубийство во всем мире имеет подвижные возрастные пики, но при сравнительной статистике выделяются два основных: «пик» молодости от 15 до 23 лет и «пик» инволюции – после 40 лет. Наибольшим своеобразием, как показывают опыт и данные многочисленных исследований, характеризуются детско-подростковый и инволюционный периоды жизни человека. Но и в юношеском возрасте аутоагрессивные действия также чрезвычайно опасны. А суицидальные тенденции после попытки суицида сохраняются у 60 % суицидентов [1, с. 5].

Опираясь на теоретические психологические положения данной проблемы было проведено эмпирическое исследование, целью которого стало изучить и проанализировать суицидальную направленность и рискованное поведение у студентов. Исследование проводилось на базе учреждения образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», в исследовании приняли участие 70 респондентов в возрасте 18–20 лет.

На первом этапе исследования была проведена методика «Определение суицидальной направленности (Личностный опросник ИСН)». У 61 % обследуемых был выявлен средний уровень искренности (ориентация в основном на социальное одобрение), у 61 % обследуемых был выявлен низкий уровень депрессивности (избегание общения, отсутствие инициативы в общении), у 69 % обследуемых был выявлен низкий уровень невротизации (спокойное эмоциональное состояние, общительность и умеренная самооценка), у 90 % обследуемых был

выявлен средний уровень общительности (абсолютно уютно и свободно чувствуют себя в процессе общения с близкими и друзьями).

Также в ходе исследования было выявлено, что существуют испытуемые с высокими показателями суицидальной направленности. У 34 % обследуемых был выявлен низкий уровень искренности (ориентация только на социальное одобрение, отсутствие искренности в ответах). У 33% обследуемых был выявлен средний уровень депрессивности (возникновение трудностей с собственной мотивацией). У 31% обследуемых был выявлен средний уровень невротизации (может свидетельствовать о безынициативности, которая формирует переживания, связанные с неудовлетворенностью желаний). У 7% обследуемых был низкий уровень общительности (на этом уровне находятся те, кто настолько застенчив, что общается только с родственниками и самыми близкими друзьями и очень боится обращаться к остальным людям).

Полученные результаты для наглядности представлены на рисунке 1

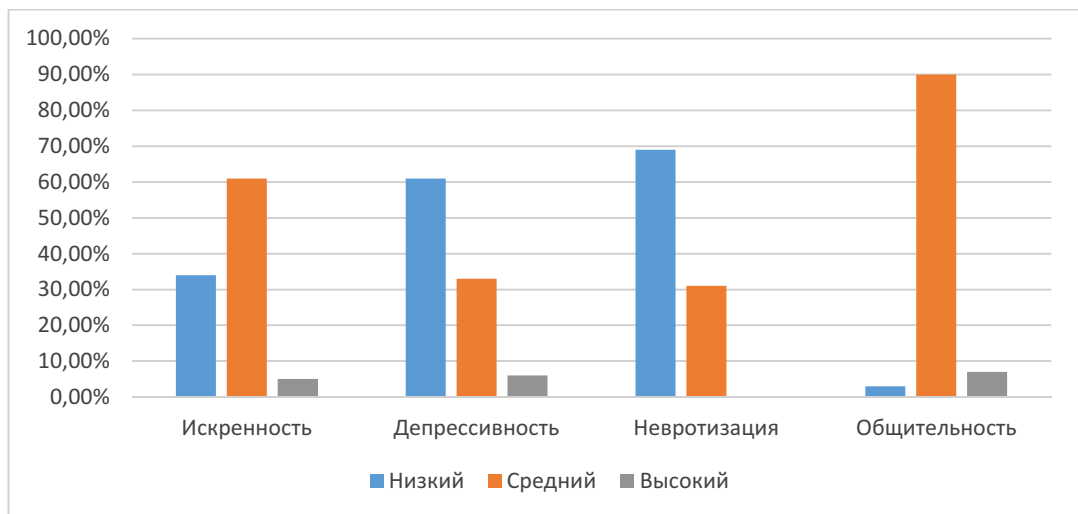


Рисунок 1 – процентное соотношение показателей группы студентов по методике «Определения суицидальной направленности (Личностный опросник ИСН)»

На втором этапе исследования была проведена методика «Определение суицидального риска» (модификация Т. Н. Разуваевой) с целью выявления наличия рискованного поведения у студентов. У 83 % обследуемых был выявлен низкий уровень демонстративности (желание привлечь внимание окружающих к своим несчастьям, добиться сочувствия и понимания не выражено). У 74 % – низкий уровень аффективности (доминирование эмоций над интеллектуальным контролем в оценке ситуации отсутствует). У 79 % – низкий уровень уникальности (им не свойственно восприятие себя, ситуации и, возможно, восприятия собственной жизни в целом как явления исключительного, не похожего на другие). У 70 % обследуемых был выявлен низкий уровень несостоятельности (отсутствует представление о своей несостоятельности, некомпетентности, ненужности). У 56 % – низкий уровень социального пессимизма (им не характерна отрицательная концепция окружающего мира) У 89 % – низкий уровень слома культурных барьеров (им не свойственен поиск культурных ценностей и нормативов, оправдывающих суицидальное поведение или даже делающих его в какой-то мере привлекательным). У 48% – низкий уровень максимализма (отсутствие распространение локального конфликта на все сферы жизнедеятельности). У 85 % – низкий уровень временной перспективы (нет проблем с планирования будущего). У 63 % – высокий антисуицидальный уровень (глубокое понимание чувства ответственности за близких, чувство долга).

Также в ходе исследования было выявлено, что существуют испытуемые с высокими показателями рискованного поведения. У 3 % обследуемых был выявлен высокий уровень демонстративности (высокая эмоциональная лабильность). У 8 % – высокий уровень

аффективности (отрицательная аффективность включает в себя множество отрицательных эмоций, в том числе: злость, презрение, отвращение, чувство вины, страх, и нервозность). У 21 % – средний уровень уникальности (восприятие себя, ситуации, и, возможно, собственной жизни, в целом, как явления исключительного, не похожего на другие, и, следовательно, подразумевающего исключительные варианты выхода, в частности, суицид). У 20 % обследуемых был выявлен высокий уровень несостоятельности (представление о своей несостоятельности, некомпетентности, ненужности, «выключенности» из мира). У 18 % – высокий уровень социального пессимизма (характерна отрицательная концепция окружающего мира, восприятие мира как враждебного) У 11 % – средний уровень слома культурных барьеров (экстрапунитивный стиль каузальной атрибуции). У 7 % – высокий уровень максимализма (инфантильный максимализм ценностных установок, аффективная фиксация на неудачах). У 8 % – низкий уровень временной перспективы (невозможность конструктивного планирования будущего). У 6 % – низкий антисуицидальный уровень (отсутствие понимания и ответственности за свою жизнь или же за жизнь окружающих их людей).

Полученные результаты для наглядности представлены на рисунке 2

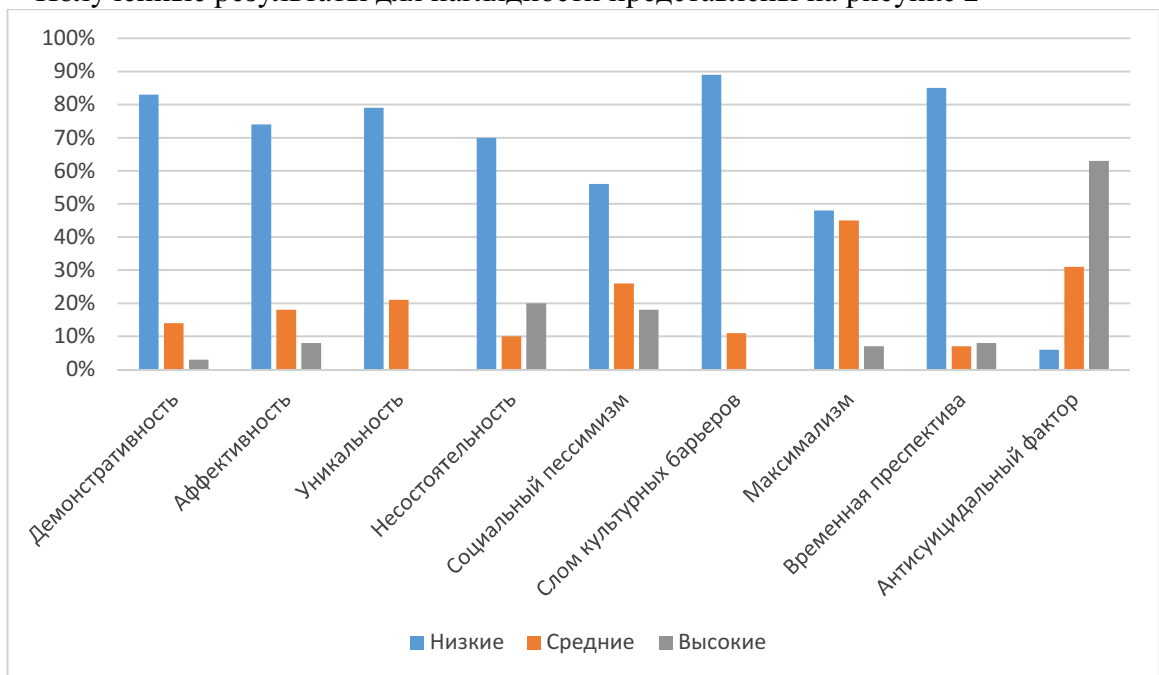


Рисунок 2 – процентное соотношение показателей группы студентов по методике «Суицидальный риск (модификация Т. Н. Разуваевой)»

С целью подтверждения связи между суицидальной направленностью и рисковым поведением в юношеском возрасте был использован статистический метод корреляционного анализа Пирсона. В ходе корреляционного анализа была выявлена взаимосвязь между следующими шкалами методик: искренность-несостоятельность, искренность-максимализм, невротизация-депрессивность, искренность-антисуицидальный фактор, депрессивность-общительность, демонстративность-депрессивность, демонстративность-невротизация, максимализм-невротизация, социальный пессимизм-временная перспектива, максимализм-несостоятельность, общительность-аффективность, демонстративность-максимализм, общительность-несостоятельность, аффективность-уникальность.

Также в ходе корреляционного анализа взаимосвязь не была выявлена между шкалами: депрессивность-искренность; искренность-невротизация; искренность-общительность; искренность-демонстративность; искренность-аффективность; искренность-уникальность; искренность-социальный пессимизм; искренность-временная перспектива; искренность-слом культурных барьеров; депрессивность-демонстративность; депрессивность-уникальность; депрессивность-несостоятельность; депрессивность-социальный пессимизм; депрессивность-слом культурных барьеров; депрессивность-временная перспектива; депрессивность-



максимализм; депрессивность-антисуицидальный фактор; временная перспектива-антисуицидальный фактор; антисуицидальный фактор-максимализм; временная перспектива-максимализм; антисуицидальный фактор-слом культурных барьеров.

Обобщая результаты эмпирического исследования, можно сделать следующие выводы: суицидальная направленность и рисковое поведение в выборке испытуемых присутствует минимально, однако является актуальной проблемой, которая нуждается в коррекционной психологической работе. По результатам эмпирического исследования была разработана программа по коррекции суицидальной направленности и рискового поведения студентов.

#### **Список литературы**

1. Садыков Р. М., Большакова Н. Л. Социально психологическая профилактика суицидального поведения среди молодежи // Концепт. 2019. № 10. С. 1–7.
2. Садыков Р. М., Большакова Н. Л. Суицид среди молодежи как социальная проблема в современной России // Общество: социология, психология, педагогика. 2019. № 3. С. 87–94.
3. Шнейдман Э. С. Душа самоубийцы. М.: Смысл, 2001. 64 с.

**К. В. Коношенко**

*Средняя школа № 9, Республика Беларусь, г. Жодино*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ ИГР НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Одной из основных задач обучения английскому языку является формирование и повышение мотивации к его изучению. Усилить интерес к иностранному языку может такая форма обучения, как игра. Игра позволяет сделать учебный процесс не скучным, а более увлекательным. Учащимся становится интересно и, соответственно, у них активизируется мыслительная деятельность. Игровая деятельность – это эффективный способ повысить мотивацию учащихся к овладению английским языком.

В процессе обучения игра выполняет некоторые функции:

1. Обучающая функция заключается в усвоении и отработки фонетического, лексического или грамматического материала, а также в развитии памяти и внимания.
2. Воспитательная функция состоит в развитии культуры взаимоотношений при работе в парах и группах.
3. Релаксационная функция предполагает снятие усталости, напряжения и эмоциональной нагрузки.
4. Развлекательная функция направлена на то, чтобы сделать урок увлекательным и интересным, создать благоприятную атмосферу и снять языковой барьер.
5. Коммуникативная функция направлена на формирование между учащимися общения на иностранном языке [2, с. 13].

Для учеников игра это, прежде всего – занимательная и увлекательная деятельность. В игре у них исчезает страх и стеснительность, а усвоение языкового материала происходит незаметно для них [1, с. 52].

По характеру дидактического материала на уроках английского языка выделяют фонетические, лексические и коммуникативные игры.

Фонетические игры нацелены на отработку произношения звуков, слов и чтение транскрипции.

Целью коммуникативных игр является стимулирование учащихся разговаривать на английском языке.

Лексические игры направлены на приобретение и пополнение словарного запаса учащихся, на проработку данной лексики в ситуациях, которые приближены к естественной среде, а также на развитие коммуникативной компетенции учащихся.

Педагог может использовать лексические игры на любом этапе урока. На каждом из этапов у лексических игр будут разные цели. Например, использование лексических игр на начальном этапе урока позволяет учителю ввести учащихся в атмосферу иноязычного общения, а также повторить ранее изученный материал. В середине урока лексические игры могут быть направлены на снижение усталости учащихся и отработки нового материала. На заключительном этапе урока целями лексических игр являются закрепление нового лексического материала и стимулирование учащихся к речевой деятельности [4, с. 47].

Существует два вида лексических игр: языковые и речевые. С помощью языковых игр происходит усвоение отдельных иностранных слов вне контекста, т.е. основной задачей языковых игр является воспроизведение учебного материала. А речевые игры направлены на овладение умением решать коммуникативные задачи уже освоенным языковым материалом [3, с. 175].

Также лексические игры можно классифицировать по:

- целям и задачам (запоминание новых слов или повторение изученных, отработка навыков письма или произношения и т. д.);
- уровню восприятия (зрительные, слуховые и моторные);
- по количеству участников (индивидуальные, в парах или в группах);
- уровню активности (подвижные или статичные).

Для того чтобы лексические игры были результативными в обучении английскому языку, они должны соответствовать нескольким требованиям:

- игра должна иметь четкие инструкции;
- задания должны быть простыми;
- каждый ученик должен быть вовлечен в развлекательный обучающий процесс;
- игра не должна занимать весь урок.

Ниже приводятся примеры лексических игр для младших школьников.

Игра Snowball является языковой лексической игрой. В данной игре у учащихся активизируются языковые навыки. Игра также направлена на развитие памяти и внимания. Суть игры заключается в том, что учащиеся по очереди называют слова на иностранном языке по определенной теме. А каждый следующий ученик должен повторить слово предыдущего ученика и затем назвать свое. Таким образом, ученики смогут повторить слова по определенной теме и закрепить их.

Для усвоения лексики можно поиграть с учащимися в игру «This is my ...». Здесь учащимся нужно назвать предмет, который показывает учитель. Это может быть как реально существующий предмет, так и просто картинка.

Целями игры Crocodile являются как закрепление лексики по теме, так и развитие творческого потенциала учащихся. Суть игры заключается в следующем: учащиеся вытягивают карточки с изображением, например, животного или какой-либо профессии, и должны его изобразить, чтобы остальные ученики догадались кто это. Отгадку нужно называть исключительно на английском языке. Если ответ прозвучал на русском языке, то он не засчитывается.

Игра «Tower» направлена на отработку правильного произношения. Задача игры построить высокую башню из брусков, на которых написаны английские слова. Если ученик читает слово правильно, то он добавляет этот брусок в свою башню, если нет, то кладет назад, чтобы другой игрок мог прочитать это слово правильно и построить свою башню. Выигрывает тот, у кого башня слов выше.

Далее рассмотрим примеры лексических игр для детей старшего возраста.

Отличием этих игр от лексических игр в начальной школе является то, что они полностью проводятся на английском языке, т.к. учащиеся уже могут говорить по-английски по заданной тематике.

Игра Bingo. В эту игру можно играть по-разному. Если цель данной игры – это изучение транскрипции и закрепление правильного произношения слов, тогда на карточках будет писаться транскрипция изученных слов, а учитель будет называть эти слова. Выигрывает тот, кто быстрее всех найдет все слова на своей карточке. Если же цель игры запоминание слов, то на карточках будут написаны слова на английском языке, а учитель будет диктовать на русском эти же слова. Выигрывает тот, кто нашел все слова быстрее остальных и не забыл сказать слово «Bingo». Далее обязательно проводится проверка.

Для того чтобы активизировать речевую деятельность учащихся существует такая командная игра, как Puzzle. В этой игре стоит задача не только собрать несколько частей картинки в одну целую, но и назвать все предметы на ней, говоря полными предложениями. Так, например, изучая тему Дом и квартира, учащиеся собирают картинки дома и называют мебель, которая есть в каждой комнате. Например: «There is a table in the kitchen».

В игре Time задания направлены на отработку и усвоение лексики по определенной теме. Учитель двигает стрелки на часах (это может быть просто макет часов), а ученики отвечают, что они делают в данное время. Например, стрелка стоит на «9». Вариант ответа: I go to school at nine o'clock every day.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод о том, что игра имеет большое значение для мотивационной сферы учащихся. Использование лексических игр на уроке английского языка помогает вызвать интерес у учащихся, стимулировать их умственную и речевую активность, направленную на закрепление новых лексических единиц, а также создать атмосферу соперничества и сотрудничества в ходе выполнения того или иного

упражнения. Лексические игры бывают разные по уровню владения языком, по уровню восприятия, по количеству участников, по целям игры, однако грамотный педагог сумеет правильно подобрать лексические игры для учащихся, чтобы добиться лучшего результата.

#### **Список литературы**

1. *Бочарова Л. Н.* Игры на уроках английского языка на начальной и средней ступенях обучения // Иностранные языки в школе. 1996. № 3. С. 50–55.

2. *Бурдина М. И.* Обучающие игры на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. 2006. № 7. С. 12–14.

3. *Пассов Е. И.* Урок иностранного языка в средней школе. М.: Просвещение, 1988. 223 с.

4. *Шарафутдинова Т. М.* Обучающие игры на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. 2005. № 8. С. 46–50.

**А. И. Концевая, О. В. Солохина**

*Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, Республика Беларусь, г. Гомель*

## **ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ**

Адаптация – это приспособление к новым условиям. Приезжая в чужую страну с целью учебы или с другой какой-либо целью на длительный период, человек должен приспособиться к новым людям, новому статусу, новой информации, новым требованиям, другому режиму, другому ритму жизни, жить в ранее непривычных для себя условиях.

Исходя из опыта работы с иностранными студентами, нужно отметить, что есть определенные трудности и у наших зарубежных студентов, связанные с адаптацией. И хотя в нашей стране нет ни обычаев, ни традиций, которые могли бы шокировать, а наша толерантность заслуживает уважения, оказавшись полностью предоставленным самому себе в незнакомой стране, человек чувствует себя очень неудобно.

Вполне естественно и понятно, что в течение первых нескольких недель тоска и уныние по дому вполне закономерны. Оказавшись в совершенно новых для себя условиях чужой страны, человек начинает соображать, как приспособиться, чтобы привыкнуть к стране, ее людям, традициям и обычаями. Для этого прежде всего понадобится готовность приспособливаться. Это вовсе не означает, что нужно отказаться от всего к чему привык дома. А еще необходимо также быть достаточно толерантным человеком. Потому что именно эти качества побудят человека знакомиться с образом жизни местных людей, участвовать в их обычаях, пробовать их традиционные блюда, вместо того, чтобы сторониться всего нового и с подозрением смотреть на то, что ему незнакомо. Все это может сильно отличаться от того, к чему привыкли дома. И если такой человек живет по соседству с другими иностранцами, то необходимо проявлять уважение к этим людям, будучи открытыми и готовыми учиться от них тоже чему-то новому [1, с. 4].

Такие серьезные перемены могут отнимать много физических и эмоциональных сил, потому что нужно учить язык, привыкать к новым законам, соответствовать местным требованиям в отношении поведения, пунктуальности, налогов, оплаты счетов, посещения занятий – и все это одновременно. В этом случае будет очень ценен совет «не судить». Ни у кого нет никаких оснований и прав считать какую-либо нацию или культуру лучше других. Юношам и девушкам, приехавшим за границу, не стоит критически оценивать особенности чужой страны, сравнивая ее с родной. Есть страны, где пунктуальности придается большое значение. Традиции, которые побуждают быть пунктуальным, помогают с уважением относиться к людям, ценить их время. Есть множество традиций, которые в корне отличаются от традиций родины. К примеру, существует множество приветствий: рукопожатия, поклоны, поцелуи и даже объятия. Подобным образом существуют различия в столовом этикете. В некоторых странах принято есть из общего блюда или тарелки. Отрыжка – вполне нормальное и даже желательное выражение благодарности у некоторых народов, тогда как у других – это неприлично и неприемлемо и рассматривается как верх невоспитанности. Некоторым народам свойственна черта откладывать дела на потом. Такое несерьезное отношение ко всему помогает порой избегать лишних стрессов, но препятствует отдаваться учебе в полной мере.

Вместо того, чтобы судить, какие из этих традиций вам нравятся, а какие нет, лучше стараться приобрести правильный взгляд на них. Такой подход не позволит смотреть с пренебрежением на традиции других народов. Было бы более разумно обращать внимание на положительные стороны данной страны и ее культуры, а также с пониманием относиться к традициям и обычаям народа [2, с. 616].

Приехав в чужую страну, нужно помнить, что необходимо проявлять большую гибкость, ведь бессмысленно ожидать того, чтобы другие (местные) приспособились к тебе. И не стоит постоянно жить воспоминаниями – это лишь еще глубже может погрузить в уныние. Лучший способ бороться с унынием и хандрой – это как говорилось выше – стараться

привыкать к новому укладу жизни и непривычной обстановке. Поддерживать связь со своими близкими при помощи писем, телефонных звонков, конечно, очень хорошо. Но если делать это очень часто, то для некоторых это будет поводом труднее освоиться на новом месте. Нужно постараться вернуться к привычному распорядку своей деятельности, которую вели дома. Несмотря на все трудности и испытания за время, проведенное в чужой стране, можно приобрести ценный опыт, к тому же можно лучше или достаточно хорошо выучить язык страны, а это очень ценное приобретение.

Итак, решая поехать за границу, независимо от того, какая цель, поставлена, следует подойти к этому вопросу очень серьезно. И если, придя к заключению, что решение поехать учиться за границу вполне разумно, нужно подготовиться к возможным трудностям. В этом случае прежде всего стоит подумать о сопряженных с данным шагом издержках. И было бы разумно узнать больше о стране из источников, вызывающих доверие, что бы прибыв в страну, чувствовать себя подготовленным к тем переменам, которые произойдут в жизни.

#### **Список литературы**

1. *Анциферова Л. И.* Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. № 1. С. 3–18.
2. *Хаустова А. И.* Социально-психологическая адаптация // Молодой ученый. 2016. № 26. С. 614–617.

**О. А. Короткевич, А. М. Лапицкая**

*Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, Республика Беларусь, г. Гомель*

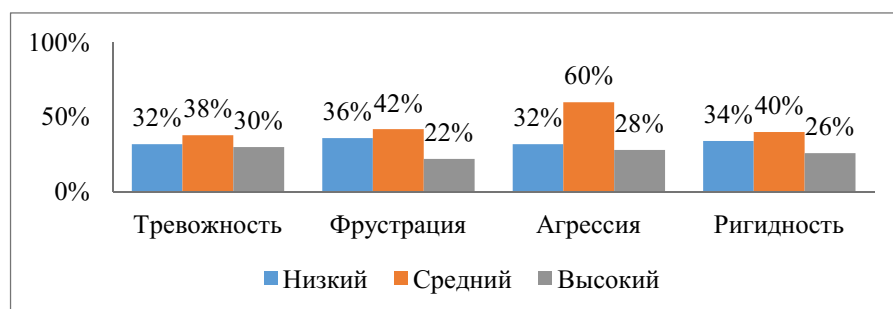
## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ДВИГАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ, НАХОДЯЩИХСЯ НА МЕДИЦИНСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ**

Одной из актуальных медицинских и социальных проблем является развитие патологии опорно-двигательного аппарата у детей, которая оказывает влияние на характер детской и подростковой инвалидности. Распространенность данной патологии обуславливается в первую очередь многообразием этиологических факторов. Такие факторы как уменьшение двигательной активности и увеличение статической нагрузки на мышцы детей под влиянием внутришкольной среды, социальных и гигиенических условий жизни приводят к повышению количества школьников, страдающих нарушениями двигательной сферы. Согласно статистике Министерства здравоохранения Беларуси болезни опорно-двигательной системы, в том числе связанные с травмами, находятся на третьем месте в структуре детской заболеваемости, что в целом соответствует мировым тенденциям [1]. Патологические трансформации костно-мышечной системы воздействуют на развитие и функционирование органов и систем детского организма в целом, а также снижают качество жизни детей в будущем.

Уже с 60-гг. XX в. ведутся исследования влияния двигательных нарушений на личностное развитие детей и подростков, которые позволили установить, их склонность к аффективным расстройствам, сопровождающихся нарушениями настроения или аффективной взрывчатостью, а также тенденцию к переживанию страхов и проявлению отклоняющегося поведения. А. В. Коротковой установлено, что в результате травматизации у людей с нарушениями опорно-двигательного аппарата отмечаются выраженные психоэмоциональные нарушения. По мнению Г. В. Пятаковой физическая и психологическая зависимость детей с патологией опорно-двигательного аппарата от ситуации ограничивает репертуар его поведения, приводят к возрастанию нагрузки на эмоциональную сферу ребенка и приводит к социально-психологической деформации его личности. В исследованиях Н. Б. Шабалиной отмечается, что у людей с нарушением опорно-двигательного аппарата легко формируются предпосылки социально-психологической дезадаптации.

Нами проведено эмпирическое исследование учреждения здравоохранения «Гомельская областная детская клиническая больница медицинской реабилитации». В исследовании принимали участие дети с нарушениями двигательной сферы, находящиеся на медицинской реабилитации и здоровые дети без нарушений. Объем выборки составляет 100 человек. 50 детей с нарушениями двигательной сферы и 50 физически здоровых детей. Методики исследования: 1) «Самооценка психических состояний» (Г. Айзенк); 2) «Опросник САН».

Результаты исследования с помощью методики «Самооценка психических состояний» (Г. Айзенк) детей с нарушениями в двигательной сфере представлены в виде диаграммы на рисунке 1.



*Рисунок 1 – Результаты исследования по методике «Самооценка психических состояний» (Г. Айзенк) детей с нарушениями двигательной сферы*

Представим результаты исследования выборки здоровых детей по методике «Самооценка психических состояний» (Г. Айзенк) в виде диаграммы на рисунке 2.

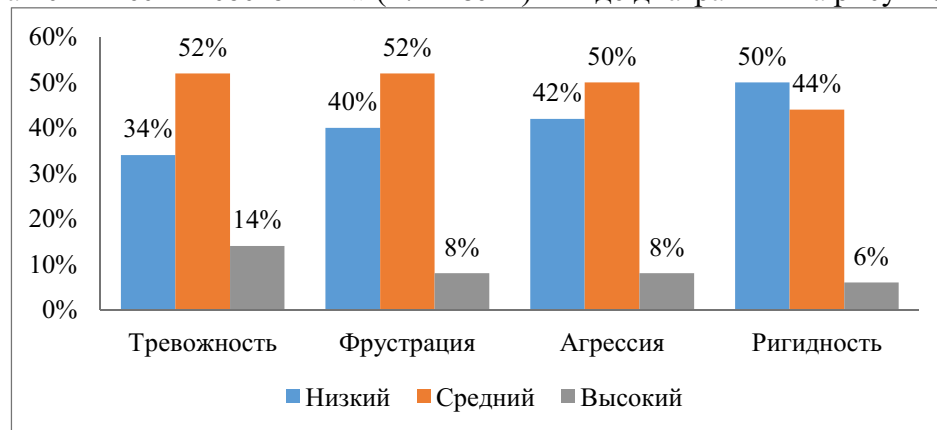


Рисунок 2 – Результаты исследования по методике «Самооценка психических состояний» (Г. Айзенк) здоровых детей

Согласно результатам эмпирического исследования детей с нарушениями в двигательной сфере, мы можем утверждать следующее.

Высокий уровень тревожности у детей с нарушениями в двигательной сфере (30 %) практически в 2 раза выше, чем у здоровых детей (14 %). Можно предположить, что у детей с нарушениями опорно-двигательной сферы более низкий порог возникновения тревоги, а само чувство тревоги возникает чаще и переживается более интенсивно как чувство напряжения, предвиденье грозящей опасности и неблагополучия.

При исследовании уровня фрустрации у детей с нарушениями в двигательной сфере нами выявлено, что у 22 % опрошенных он находится на высоком уровне, тогда как у детей без патологии этот показатель значительно ниже (8 %). Можно считать, что для детей с нарушениями в двигательной сфере более характерны переживания, вызванные неспособностью удовлетворить желаемым способом потребности и желания, что сопровождается разочарованием, отчаяньем и раздражением.

По параметру агрессии высокие показатели были выявлены у 28 % опрошенных детей с нарушениями в двигательной сфере, а среди детей без двигательной патологии этот показатель составил только 8 %. Это дает нам основание считать, что дети с патологией двигательной сферы чаще переживают враждебность к другим людям и окружающему миру не связанную с объективной ситуацией. В сложной жизненной ситуации вероятность проявления стремления к причинению вреда и неприятностей другим людям у детей с нарушениями в двигательной сфере выше.

По параметру ригидности высокие показатели были выявлены у 26 % опрошенных детей с нарушениями в двигательной сфере и только у 6 % детей без патологии. Это может проявляться в неспособности детей с патологией двигательной сферы адекватно и гибко реагировать и менять планируемую программу действий в соответствии с трансформирующимися условиями жизнедеятельности.

Далее нами проведен статистический анализ данных с использованием т-критерия Стьюдента для определения статистической значимости различий между показателями установленными для выборки детей с нарушениями в двигательной сфере и выборки здоровых детей и выявления из психологических особенностей. Нами были выявлены статистически значимые различия в уровне проявления агрессии между двумя выборками детей, что дает нам основания полагать, что более высокий уровень агрессии у детей с нарушениями в двигательной сфере является их психологической особенностью.

Представим результаты исследования выборки детей с нарушениями в двигательной сфере по опроснику САН в виде диаграммы на рисунке 3.



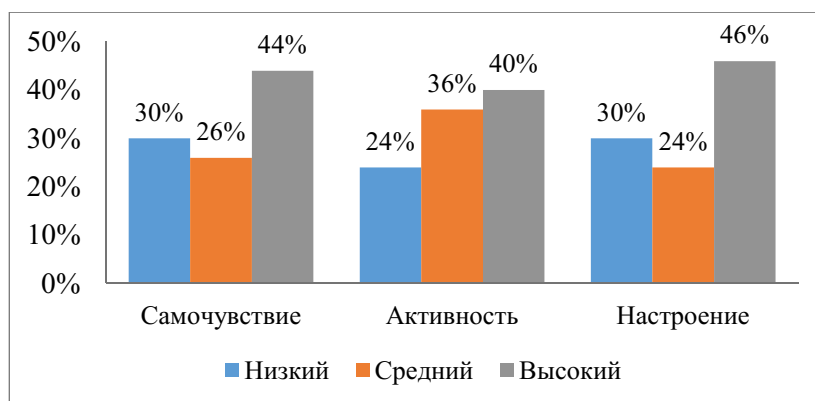


Рисунок 3 – Результаты исследования по опроснику САН детей с нарушениями двигательной сферы

Представим результаты исследования выборки здоровых детей по опроснику САН в виде диаграммы на рисунке 4.

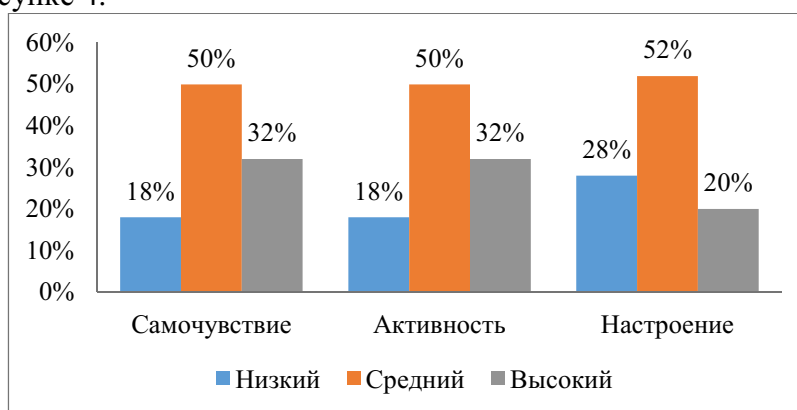


Рисунок 4 – Результаты исследования по опроснику САН здоровых детей

Согласно результатам эмпирического исследования детей, с нарушениями в двигательной сфере мы можем утверждать следующее:

1. При исследовании самочувствия детей нами было установлено, что низкие показатели по шкале выявлены у 30 % опрошенных, средние показатели качества самочувствия выявлены у 26 % респондентов, высокие показатели самочувствия выявлены у 44 % опрошенных детей.

2. При исследовании уровня активности детей с нарушениями в двигательной сфере нами выявлено 24 % детей с низкими показателями, 36 % детей со средними показателями и 40 % опрошенных показали высокий уровень активности.

3. По параметру настроения низкие показатели были выявлены у 30 % опрошенных детей с нарушениями в двигательной сфере, средние показатели установлены у 24 % опрошенных детей, высокие показатели установлены в 46 % случаев.

В результате статистического анализа эмпирических данных, установленных в ходе исследования выборки детей с нарушениями и здоровых детей, с использованием т-критерия Стьюдента нами были выявлены статистически значимые различия в уровне настроения между двумя выборками детей, что дает нам основания полагать, что более позитивный взгляд на жизнь у детей с нарушениями в двигательной сфере является их психологической особенностью.

Важно понимать, что психоэмоциональное состояние детей с нарушениями двигательной сферы определяется множеством факторов, в первую очередь степенью патологии, уровнем психического развития ребенка, отношением родителей и близких, а также самого ребенка к болезни. Не следует упускать из вида не всегда доброжелательное отношение окружающих к детям с нарушениями в двигательной сфере, а также выраженный

дефицит общения, который они испытывают, находясь длительное время на лечении и реабилитации в стационаре.

Перед специалистами стоят задачи разработки и апробации на практике методов коррекции эмоциональных нарушений, в целях гармонизации личности ребенка с аномалиями в его естественном развитии с учетом его индивидуальности.

#### **Список литературы**

1. В структуре детских заболеваний преобладают болезни органов дыхания и зрения – Минздрав [Электронный ресурс]. URL: <https://www.belta.by/society/view/v-strukture-detskih-zabolevanij-preobladajut-bolezni-organov-dyhanija-i-zrenija-minzdrav-393091-2020> (дата обращения: 10.11.2021).

**С. В. Короткевич, А. С. Леменкова**

*Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, г. Гомель, Республика Беларусь*

## **К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИННОВАЦИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Актуальность этой статьи определяется тем, что основная задача современного образования заключается не в том, чтобы дать ученикам как можно больше знаний в различных сферах науки и жизни, а в том, чтобы научить их учиться самостоятельно, чтобы они могли не только приобретать знания, но и активно использовать на практике информацию, которую они получили. Для успешного достижения целей обучения активно разрабатываются и внедряются педагогические инновации.

Педагогические инновации – это педагогические новшества, прогрессивные действия, при введении которых улучшаются как отдельные элементы, так и в целом вся образовательная система. К таким инновациям относятся различные педагогические идеи и разработки, средства, формы, методы, технологии, содержательные программы и т.п. [1, с. 19]. Педагогические инновации и цели обучения иностранному языку тесно взаимосвязаны друг с другом. Образовательные процессы со временем меняются, так как рынок труда предъявляет новые требования к будущим работникам. В связи с этим обучение необходимо постоянно трансформировать и адаптировать к новым целям, а для их достижения необходимы новые образовательные приемы и методы.

Для повышения педагогического эффекта на уроках английского языка наиболее успешно и активно используются следующие методы обучения, учитывающие возрастные особенности детей: технология интегрированного обучения, метод проектов, модельный метод обучения.

Так как иностранный язык неразрывно связан с другими школьными дисциплинами, то составная часть методики преподавания тесно связана и основывается на применении технологии интегрированного обучения. Многие понятия в иностранных языках не могут быть осознаны и усвоены учащимися без элементарных знаний по математике, родного языка и литературы, географии, физике, биологии, истории, химии и других предметов.

Вместе с учителями предметниками можно провести следующие интегрированные мероприятия: интегрированный урок по французскому языку и биологии в 5 классе по теме: «Растения в государственной символике Франции»; география и английский язык: «Англоговорящие страны» в 8 классе; испанский язык и обществознание: «Молодежные субкультуры» в 10 классе.

Метод проектов – это метод, который достаточно давно занял место в методическом багаже учителей иностранного языка, а с применением ИКТ этот метод получил обновленную концепцию. Метод проектов направлен на формирование у детей позитивного самостоятельного мышления и обучению применения своих знаний на практике, а не просто запоминанию и воспроизведению лексических единиц. Важно, чтобы, работая над проектами, обучаемые учились сотрудничать, а совместное обучение формировало взаимную поддержку, желание и способность к сопереживанию, творчеству учащихся.

Итак, работу над методом проектов можно разделить на три этапа. Первым этапом является разработка рабочего плана проекта, списка необходимых источников информации, обсуждение ролей участников и сроков выполнения. Ученики должны свободно владеть активным словарным запасом и грамматикой по изучаемой теме, прежде чем они смогут обсуждать проблемные вопросы. Участники проекта обсуждают с учителем смысл проектной работы и определяют необходимые для решения задачи, изучают информацию по теме проекта.

На втором этапе внимание уделяется развитию языковых и речевых навыков. Параллельно с этим идет работа над выполнением основных задач проекта. Ученикам предлагаются упражнения на развитие навыков публичного выступления и проведения

самостоятельного исследования, навыков речевого оформления высказывания и фраз для проведения дискуссии. Также необходимо научить стратегии и тактике группового общения и отработать эти навыки на практике. Здесь очень важно целенаправленно изучать коммуникативные речевые штампы.

Первоначально ученики научатся выражать собственное мнение и для этого можно использовать клише характерные для изучаемого языка. Например, для французского и английского языков: “Je pense\ I think”, “Il me semble\It seems to me” и т.д. Затем для итоговой дискуссии учащимся предлагаются фразы согласия: “Oui, je le crois\Yes? I think so.”, “C’est vrai\ You are right” и несогласия: “Désolé, mais je ne pense pas/ Sorry but I don’t think so”, “J’ai peur que vous vous trompiez\I think you are wrong”; и обобщения сказанного: “Dans l’ensemble\ To sum up”, “En général\In general”. Начиная со второго этапа, ученикам могут быть предоставлены различные упражнения с использованием этих клише. Например, в паре вести небольшие диалоги, используя эти коммуникативные фразы. Выполняя такие упражнения, они не только осваивают новые клише и закрепляют свой словарный запас, но и учатся выражать свои идеи последовательным и логичным образом.

Третья стадия – защита и обсуждение проекта. Каждая группа представляет свой проект перед классом в соответствии с заранее обсужденным планом. После презентации проекта следует общее обсуждение, о структуре которого учителю необходимо будет подумать заранее. Учитель и учащиеся анализируют сказанное детьми, обращая внимание на то, как они усвоили объем необходимой лексики, правильно ли использовали грамматические структуры, и дается возможность оценить свои ответы.

Важным моментом проекта является обязательное подведение итогов обсуждения. Для поддержки и стимулирования активности учащихся во время презентации, а также для объективной оценки участия каждого учащегося в работе, учитель может использовать различные методы поощрения учащихся. Например, ученики могут получать баллы за то, что они успешно задают и отвечают на вопросы, используют активный словарный запас, а также используют коммуникативные клише. Отдельно можно поощрить за использование электронных средств обучения и качество оформления презентаций. В конце урока все баллы суммируются и по результатам выставляется оценка.

Следующим методом обучения, который также можно назвать достаточно успешным, является модельный метод или метод использования ролевых игр. Модельный метод обучения представляет собой занятия в виде деловых игр (урок-судебное заседание, урок-аукцион, урок-пресс-конференция). Например, урок-пресс-конференция построен по образцу пресс-конференций в жизни, на которой группа общественных деятелей и ученых беседуют с представителями прессы с целью выявления, популяризации и пропаганды важных вопросов и проблем.

Данные уроки развивают у учащихся навыки работы с дополнительными материалами и способствуют развитию любознательности, командной работы и взаимной поддержки. Класс при этом делится на две группы: одна группа состоит из представителей прессы (сотрудников различных газет и журналов), а другая – из экспертов (экологов, историков и т. д.). Такие уроки помогают обобщить и закрепить то, что было изучено ранее по теме, способствуют формированию активной личности, которая не только обладает определенными знаниями, но и способна их получить самостоятельно и использовать на практике [2].

Новые формы и методы вовлекают учеников в активную работу и стимулируют их творчество. Особенно важно, чтобы такие занятия создавали хорошую среду для коллективной учебной деятельности, обмена идеями, делового общения и предоставляли учащимся возможность развивать устную и письменную речь, самовыражение талантов.

В заключении можно сказать, что сочетание новых форм и методов обучения с использованием информационных технологий в преподавании иностранного языка также помогает совершенствовать и оптимизировать учебный процесс и делать урок более интересным. На уроке учитель имеет возможность дополнять и сочетать традиционные методы преподавания с новыми методами, использовать информационные технологии,

применять индивидуальный подход к каждому обучающемуся и развивать их лингвистические способности, а также объективно оценивать качество знаний каждого ребенка.

Таким образом, использование наиболее эффективных методов и форм работы в преподавании иностранного языка является неотъемлемой частью современной методики в ситуации модернизации образования.

#### **Список литературы**

1. *Гавриленко Л. С., Кутугина В. И., Лукин Ю. Л.* Инновационная педагогика: учебное пособие для студентов педвузов. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2019. 137 с.
2. *Коньшева А. В.* Современные методы обучения английскому языку. Минск. Тетра Сисмекс, 2006. 167 с.

**О. А. Короткевич, Ю. О. Парфененко**

*Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, Республика Беларусь, г. Гомель*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ**

Повышенный уровень требований работодателей, интенсификация условий труда и специфическая конъюнктура рынка труда делают вопросы профессиональной подготовки специалистов дошкольного образования актуальными в современном обществе. Одними из важных требований являются умение быстро адаптироваться к достаточно сложным и быстро меняющимся условиям деятельности и высокая стрессоустойчивость. Эмоциональный интеллект подразумевает гармоничное соотношение между эмоциональными и познавательными процессами, поэтому является детерминирующим фактором стрессоустойчивости, удовлетворенности личности жизнью и профессиональной успешности. Для специалистов, работающих в системе «человек – человек» с высокой коммуникативной насыщенностью (педагогических работников, психологов, руководителей эмоциональный интеллект является значимой профессиональной компетентностью.

В работах П. Сэловей и Дж. Майера были определены 4 ключевых составляющих эмоционального интеллекта: идентификация эмоций; понимание эмоций; управление эмоциями и использование эмоций для увеличения эффективности мышления и деятельности. Данные составляющие представляют собой иерархическую систему и в процессе онтогенеза осваиваются в последовательно [2, с. 142]. Отечественная модель эмоционального интеллекта была предложена Д.В. Люсиным, который определил его как совокупность способностей для понимания своих и чужих эмоций и управления ими [1, с. 30].

Нами проведено эмпирическое исследование на базе: ГУО «Ясли-сад № 9 г. Гомеля», ГУО «Ясли-сад № 58 г. Гомеля», ГУО «Ясли-сад №18 г. Гомеля». Выборочную совокупность составили 70 педагогических работников системы дошкольного образования, из них 34 педагогических работника находится на этапе профессионального становления – адаптации к профессиональной деятельности, то есть сюда вошли педагогические работники, вступающие в новую социальную ситуацию развития, третий этап профессионального становления – стадию профессиональной адаптации. Стаж работы молодых специалистов, принимавших участие в нашем исследовании, составляет от 3 месяцев до 3 лет, что соответствует максимальному сроку адаптации к профессиональной деятельности, а также 36 педагогических работника, находящихся на этапе профессионализации (педагогические работники со стажем работе более 3 лет). Результаты исследования эмоционального интеллекта педагогических работников на разных этапах профессионального становления, полученные с помощью методики диагностики эмоционального интеллекта (Н. Холла).

Преобладающим уровнем эмоциональной осведомленности у педагогических работников системы дошкольного образования на этапе адаптации (68 %) и этапе профессионализации (72 %) является средний уровень. Педагогические работники периодически акцентируют собственное внимание на переживаемых чувствах, эмоциях, пытаясь разобраться, чем обусловлены те или иные эмоции и чувства.

У 15 % педагогических работников системы дошкольного образования на этапе адаптации и у 14 % педагогических работников системы дошкольного образования на этапе профессионализации выявлен высокий уровень эмоциональной осведомленности. Они внимательно относятся к своим эмоциональным переживаниям, пытаются разобраться, с чем связаны те или иные негативные эмоции. Уверены в том, что эмоции выполняют важную роль для поддержания жизненного равновесия. Как отрицательные, так и положительные эмоции являются, по их мнению, источником знания о том, как поступать в жизни. Переживание отрицательных эмоций выступают в качестве сигнала, говорящего о необходимости жизненных перемен.

У 35 % педагогических работников системы дошкольного образования на этапе адаптации и у 30 % педагогических работников системы дошкольного образования на этапе профессионализации выявлен низкий уровень управления эмоциями. Они весьма чувствительны к давлению со стороны окружающих. Испытывают трудности в борьбе со своими чувства в неприятной ситуации, застревают на негативных эмоциях. Не способны дистанцироваться от эмоционально неприятной ситуации и быстро успокоиться после столкновения с неприятной ситуацией.

У 24 % педагогических работников системы дошкольного образования на этапе адаптации и у 47 % педагогических работников системы дошкольного образования на этапе профессионализации выявлен высокий уровень управления эмоциями. Они спокойно реагируют на давление со стороны окружающих, эмоционально отходчивы, гибки, умеют управлять своими эмоциями, а именно они не застревают на негативных эмоциях, способны быстро успокоиться после огорчения, а также могут отключаться от переживаний и неприятностей.

С помощью критерий  $\phi^*$ -углового преобразования Фишера были выявлены статистически значимые различия между педагогическими работниками системы дошкольного образования на этапе адаптации и педагогическими работниками системы дошкольного образования на этапе профессионализации в следующих уровнях управления эмоциями: 1) средний уровень ( $\phi^*_{эмп} = 1,727 > \phi^*_{кр} = 1,64$  при  $p \leq 0,05$  и  $\phi^*_{эмп} = 1,727 < \phi^*_{кр} = 2,31$  при  $p \leq 0,01$ ), т.е. число педагогических работников системы дошкольного образования на этапе адаптации со средним уровнем управления эмоциями статистически значимо больше числа педагогических работников системы дошкольного образования на этапе профессионализации (при  $p \leq 0,05$ ); 2) высокий уровень ( $\phi^*_{эмп} = 2,103 > \phi^*_{кр} = 1,64$  при  $p \leq 0,05$  и  $\phi^*_{эмп} = 2,103 < \phi^*_{кр} = 2,31$  при  $p \leq 0,01$ ), т.е. число педагогических работников системы дошкольного образования на этапе профессионализации с высоким уровнем управления эмоциями статистически значимо больше числа педагогических работников системы дошкольного образования на этапе адаптации (при  $p \leq 0,05$ ).

У 38% педагогических работников системы дошкольного образования на этапе адаптации и у 28% педагогических работников системы дошкольного образования на этапе профессионализации выявлен низкий уровень самомотивации. Данная часть испытуемых испытывает затруднение в управлении своим поведением, своими эмоциями. Они не могут побороть свои отрицательные эмоции в ситуациях, в которых необходимо действовать «резво», отбросив свои эмоции, они испытывают затруднения при необходимости гармонизации своего эмоционального состояния путем саморегуляции. У 21% педагогических работников системы дошкольного образования на этапе адаптации и у 50% педагогических работников системы дошкольного образования на этапе профессионализации выявлен высокий уровень самомотивации. Они способны управлять своим поведением, собственными эмоциями.

В ситуации необходимости они способны побороть свои негативные эмоции, проявить спокойствие и сосредоточенность для достижения своих целей, гармонии с окружающими. Они способны повлиять на свое эмоциональное состояние, вызвать у себя положительные эмоции, такие, как веселье, радость, внутренний подъем и юмор. Стараются подходить творчески к жизненным неприятностям. С помощью критерий  $\phi^*$ -углового преобразования Фишера были выявлены статистически значимые различия между педагогическими работниками системы дошкольного образования на этапе адаптации и педагогическими работниками системы дошкольного образования на этапе профессионализации в следующих уровнях самомотивации: 1) средний уровень ( $\phi^*_{эмп} = 1,727 > \phi^*_{кр} = 1,64$  при  $p \leq 0,05$  и  $\phi^*_{эмп} = 1,727 < \phi^*_{кр} = 2,31$  при  $p \leq 0,01$ ), т.е. число педагогических работников системы дошкольного образования на этапе адаптации со средним уровнем самомотивации статистически значимо больше числа педагогических работников системы дошкольного образования на этапе профессионализации (при  $p \leq 0,05$ ); 2) высокий уровень ( $\phi^*_{эмп} = 2,63 > \phi^*_{кр} = 1,64$  при  $p \leq 0,05$  и  $\phi^*_{эмп} = 2,63 > \phi^*_{кр} = 2,31$  при  $p \leq 0,01$ ), т.е. число педагогических работников системы

дошкольного образования на этапе профессионализации с высоким уровнем самомотивации статистически значимо больше числа педагогических работников системы дошкольного образования на этапе адаптации (при  $p \leq 0,01$ ).

У 15 % педагогических работников системы дошкольного образования на этапе адаптации и у 14 % педагогических работников системы дошкольного образования на этапе профессионализации выявлен низкий уровень эмпатии, т.е. у них слабо развиты способности к пониманию эмоций других людей. Они не способны к сопереживанию, не стремятся встать на место другого человека, чтобы прочувствовать его состояние, эмоции. У них слабо выражена готовность к оказанию поддержки окружающим. У 32 % педагогических работников системы дошкольного образования на этапе адаптации и у 25 % педагогических работников системы дошкольного образования на этапе профессионализации выявлен высокий уровень эмпатии. Они хорошо понимают и способны прочувствовать эмоциональное состояние окружающих, способны к сопереживанию, готовы оказать эмоциональную поддержку в ситуации необходимости. Всегда готовы прийти на помощь нуждающимся, проявив чувствительность к эмоциональным потребностям других людей.

У 58 % педагогических работников системы дошкольного образования на этапе адаптации и у 22 % педагогических работников системы дошкольного образования на этапе профессионализации выявлен низкий уровень распознавания эмоций других людей. Они испытывает трудности в оказании воздействия на эмоциональное состояние других людей. У 21% педагогических работников системы дошкольного образования на этапе адаптации и у 50 % педагогических работников системы дошкольного образования на этапе профессионализации выявлен высокий уровень распознавания эмоций других людей. У них развиты способности действовать успокаивающе на других людей, способны подбодрить, поднять настроение окружающим, готовы дать совет и оказать моральную поддержку в вопросах отношений между людьми. С помощью критерий  $\phi^*$ -углового преобразования Фишера были выявлены статистически значимые различия между педагогическими работниками системы дошкольного образования на этапе адаптации и педагогическими работниками системы дошкольного образования на этапе профессионализации в следующих уровнях распознавания эмоций других людей: 1) низкий уровень ( $\phi^*_{\text{эмп}} = 2,938 > \phi^*_{\text{кр}} = 1,64$  при  $p \leq 0,05$  и  $\phi^*_{\text{эмп}} = 2,938 > \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$  при  $p \leq 0,01$ ), т.е. число педагогических работников системы дошкольного образования на этапе адаптации с низким уровнем распознавания эмоций других людей статистически значимо больше числа педагогических работников системы дошкольного образования на этапе профессионализации (при  $p \leq 0,01$ ); 2) высокий уровень ( $\phi^*_{\text{эмп}} = 2,63 > \phi^*_{\text{кр}} = 1,64$  при  $p \leq 0,05$  и  $\phi^*_{\text{эмп}} = 2,63 > \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$  при  $p \leq 0,01$ ), т.е. число педагогических работников системы дошкольного образования на этапе профессионализации с высоким уровнем распознавания эмоций других людей статистически значимо больше числа педагогических работников системы дошкольного образования на этапе адаптации (при  $p \leq 0,01$ ).

У 35 % педагогических работников системы дошкольного образования на этапе адаптации и у 20 % педагогических работников системы дошкольного образования на этапе профессионализации выявлен низкий уровень эмоционального интеллекта, что проявляется в слабо развитых личностных характеристиках, позволяющих распознавать и управлять своими эмоциями, а также эмоциями окружающих. Респонденты могут испытывать трудности в понимании и прогнозировании поведения людей, а также трудности в анализе ситуаций межличностного взаимодействия, что усложняет взаимоотношения с окружающими.

У 24 % педагогических работников системы дошкольного образования на этапе адаптации и у 44 % педагогических работников системы дошкольного образования на этапе профессионализации выявлен высокий уровень развития эмоционального интеллекта, проявляющийся в хорошо развитых личностных характеристиках, позволяющих распознавать и управлять своими эмоциями и эмоциями окружающих. Они способны извлечь максимум информации о поведении людей, понимать их, прогнозировать их реакции в заданных обстоятельствах, проявлять дальновидность в отношениях с другими. Им свойственны



контактность, открытость, тактичность, доброжелательность и сердечность, тенденция к психологической близости в общении. С помощью критерий  $\varphi^*$ -углового преобразования Фишера были выявлены статистически значимые различия между педагогическими работниками системы дошкольного образования на этапе адаптации и педагогическими работниками системы дошкольного образования на этапе профессионализации в следующих уровнях интегративного показателя эмоционального интеллекта: 1) высокий уровень ( $\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,869 > \varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$  при  $p \leq 0,05$  и  $\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,869 < \varphi^*_{\text{кр}} = 2,31$  при  $p \leq 0,01$ ), т.е. число педагогических работников системы дошкольного образования на этапе профессионализации с высоким уровнем интегративного показателя эмоционального интеллекта статистически значимо больше числа педагогических работников системы дошкольного образования на этапе адаптации (при  $p \leq 0,05$ ).

Полученные результаты исследования могут использоваться в рамках коррекционно-развивающей, профилактической, просветительской деятельности педагога-психолога.

#### Список литературы

1. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Ин-т психологии РАН, 2004. С. 29–36.
2. Сэловей П., Карузо Д. Эмоциональный интеллект руководителя: как развивать и применять. СПб.: Питер, 2020. 320 с.

**О. А. Короткевич, М. М. Парфенцова**

*Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, Республика Беларусь, г. Гомель*

## **ОТНОШЕНИЕ К БОЛЕЗНИ ПАЦИЕНТОВ, СТРАДАЮЩИХ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТОЙ СИСТЕМЫ, КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

В настоящее время сердечно-сосудистые заболевания выступают в качестве одной из основных причин смертности и инвалидности населения, как во всем мире, так и в Беларуси. Рост заболеваемости и смертности от заболеваний сердечно-сосудистой системы в Беларуси обусловлен объективными и субъективными факторами: старением населения, сложной финансово-экономической ситуации в стране, ростом психоэмоциональных нагрузок, урбанизацией населения, изменением характера питания, условий жизни и труда, наличием у значительной части жителей многих факторов риска развития болезней сердечно-сосудистой системы (распространенностью курения, употребления алкогольных напитков, малоподвижным образом жизни, избыточной массой тела, отсутствием мотивации к заботе о собственном здоровье и здоровому образу жизни).

В своих исследованиях Е. Л. Николаев и Е. Ю. Лазарева выявили, что люди, страдающие патологией сердечно-сосудистой системы, отличаются замкнутостью, немногословностью, они неохотно рассказывают о себе и своем состоянии. С эмоциональной точки зрения их отличает тревожность, дефицит положительных эмоций, внутренняя напряженность, обусловленные интенсивностью и частотой возникновения приступов. Большинство пациентов кардиологического профиля сензитивны к стрессовым воздействиям и достаточно ригидны. Непредсказуемость и острота приступов обострения болезней приводит к проблемам в сексуальной жизни. Болезни сердечно-сосудистой системы угрожают также профессиональной и социальной активности пациентов [3, с. 21].

Б. Д. Карвасарский определил внутреннюю картину болезни как «переживания больного и осознание болезни», включающие следующие составляющие: отношение больного к себе, своему состоянию, окружающим, к прежней (до болезни) и нынешней деятельности [1, с. 345]. Внутренняя картина болезни по мнению Р. Конечного детерминирована многими факторами: характером заболевания (острая или хроническая фаза); условий протекания болезни (профессиональная сфера, семейная сфера, социальная сфера и др.); преморбидностью личности (возраст, темперамент, характер, уровень образования, медицинская сознательность, опыт перенесенных болезней, информированность о болезни и ее патологическом процессе) [2, с. 126].

Нами проведено исследование на базе учреждения здравоохранения «Гомельский областной клинический кардиологический центр». Выборочную совокупность составили 100 человек, страдающих заболеваниями сердечно-сосудистой системы в возрасте от 35 до 63 лет, из них 53 человека с диагнозом «артериальная гипертензия» (АГ), 47 пациентов с диагнозом «ишемическая болезнь (острый инфаркт)» (ИБ). Психодиагностический инструментарий: анкета пациента кардиологического профиля; методика «Тип отношения к болезни» (ТОБОЛ) (Л. И. Вассерман, А. Я. Вукс, Б. В. Иовлев, Э. Б. Карпова).

Анализ результатов анкетирования пациентов кардиологического профиля, представленных в таблице 2.1, показал, что 52 % пациентов кардиологического профиля составляют мужчины, 48 % – женщины. Возраст пациентов колеблется от 35 до 63 лет, из них 19 % пациентов принадлежит к возрастной категории 30 – 40 лет, 32 % пациентов – в возрасте 41 – 50 лет, 49 % пациентов в возрасте 50 лет и выше. Диагноз 53 % пациентов кардиологического профиля – артериальная гипертензия, у 47 % пациентов поставлен диагноз «ишемическая болезнь (острый инфаркт)». Диагноз 31 % пациентов был поставлен до 5 лет, 18 % – 5 – 10 лет назад, 32 % пациентов – 11 – 15 лет назад, 15 % – 16 – 20 лет назад, 4 % пациентов диагноз был поставлен более 21 года назад.

Что касается образования, то 12 % пациентов имеют общее среднее образование, 10 % – общее базовое, 21 % – профессионально-техническое, 33 % – среднее специальное и 24 % пациентов имеют высшее образование.

Семейное положение пациентов достаточно разное, большинство из них в настоящее время находятся в браке (34 %), 32 % являются вдовцами, 13 % пациентов находятся в разводе, такой же процент пациентов состоит в гражданском браке, 8 % больных не замужем (холосты). Что касается основного рода занятий пациентов, то 34 % больных является работающей категорией граждан, 28 % пациентов находится на пенсии, 21 % составили безработные, 11 % – домохозяйки, т.е. женщины, находящиеся либо в декретном отпуске, либо в отпуске по уходу за ребенком-инвалидом), 6 % – это студенты. У 73 % пациентов есть дети.

О наличии вредных привычек признались 58 % пациентов, 43 % пациентов употребляют табак, в большинстве своем выкуривают примерно от 5 до 20 сигарет в день. Что касается употребления алкоголя, то 34 % больных указали, что употребляют алкоголь менее одного раза в месяц, 22 % употребляют алкоголь раз в неделю, 22 % вовсе не употребляют алкоголь, 10 % распивают спиртные напитки 2–3 раза в неделю. О том, что употребляют алкоголь ежедневно, признались 3 % пациентов.

Что касается информированности о заболевании, то большинство пациентов отметили, что не нуждаются в дополнительной информации о заболевании, об возможных осложнениях, о рекомендуемом образе жизни при заболевании. Однако третья часть пациентов все же нуждается в дополнительной информации по данным вопросам. Большинство пациентов черпают информацию о своем заболевании (82 %) из различных сайтов Интернета, 39 % больных в качестве источника информации о заболевании выделили врача, 18 % – родственников, 21 % – СМИ. Важно отметить, что 29 % пациентов принимают лечение только в период обострения заболевания, что препятствует эффективному лечению заболевания, 43 % пациентов принимают лечение только при нахождении на стационарном лечении, 28 % больных кардиологического профиля придерживаются регулярно рекомендаций врача и назначенному лечению.

Результаты исследования типа отношения к болезни у пациентов кардиологического профиля, полученные с помощью методики «Тип отношения к болезни» (ТОБОЛ) (Л. И. Вассерман, А. Я. Вукс, Б. В. Иовлев, Э. Б. Карпова).

У 11 % пациентов с диагнозом «артериальная гипертензия» и 13 % пациентов с диагнозом «ишемическая болезнь сердца» (острый инфаркт) выявлен гармоничный тип отношения к болезни, они оценивают свое состояние адекватно, не преувеличивая и не недооценивая его тяжесть, стремятся во всем активно содействовать успеху лечения, а также стараются облегчить близким тяготы ухода за собой. В случае понимания неблагоприятного прогноза заболевания пациенты с гармоничным типом отношения к болезни переключают собственные интересы на те сферы жизни, которые останутся для них доступными даже при наличии заболевания, сосредотачивают внимание на своих делах, заботе о близких.

У 51 % пациентов с диагнозом «артериальная гипертензия» и 13 % пациентов с диагнозом «ишемическая болезнь сердца» (острый инфаркт) выявлен анозогностический (эйфорический) тип отношения к болезни. Пациенты отличаются активным уходом мыслей о болезни, о возможных ее последствиях, вплоть до отрицания очевидного. При ощущении отчетливыми признаками, симптомами болезни они их воспринимают как «несерьезные» проявления заболевания или считают это случайным изменением самочувствия. В силу несерьезного отношения к заболеванию они нередко отказываются от медицинского обследования и лечения, хотят разобраться самостоятельно, не обращаясь за помощью к врачам, надеяться на то, что «все обойдется». У пациентов отмечается пренебрежительное, легкомысленное отношение к болезни и лечению. Они продолжают или стремятся продолжать жить той жизнью, что и до постановки диагноза, получать от жизни все, что и ранее, несмотря на болезнь.

У 10% пациентов с диагнозом «артериальная гипертензия» и 17 % пациентов с диагнозом «ишемическая болезнь сердца» (острый инфаркт) выявлен ипохондрический тип

отношения к болезни, они чрезмерно сосредоточены на субъективных болезненных и иных неприятных ощущениях, стремятся постоянно рассказывать о них врачам, медперсоналу и окружающим. Для них характерно преувеличение существующих и выискивание несуществующих болезней и страданий, преувеличение неприятных ощущений в связи с побочными действиями лекарств и диагностических процедур. Они отличаются сочетанием желания лечиться и неверием в успех, постоянными требованиями тщательного обследования у авторитетных специалистов и боязни вреда и болезненности процедур.

У 7 % пациентов с диагнозом «артериальная гипертензия» и 4 % пациентов с диагнозом «ишемическая болезнь сердца» (острый инфаркт) выявлен меланхолический тип отношения к болезни. Пациенты чрезмерно удручены болезнью, отсутствует вера в выздоровление, в возможное улучшение, в эффект лечения. Для них характерны активные депрессивные высказывания, пессимистический взгляд на все вокруг. Испытывают сомнение в успехе лечения даже при благоприятных объективных данных и удовлетворительном самочувствии.

У 11 % пациентов с диагнозом «артериальная гипертензия» и 10 % пациентов с диагнозом «ишемическая болезнь сердца» (острый инфаркт) выявлен сенситивный тип отношения к болезни. Данная часть пациентов чрезмерно ранима, уязвима, озабочена возможными неблагоприятными впечатлениями, которые могут произвести на окружающих сведения о болезни. Опасения, что окружающие станут жалеть, считать неполноценным, пренебрежительно или с опаской относиться, распускать сплетни и неблагоприятные слухи о причине и природе болезни и даже избегать общения с больным. Боязнь стать обузой для близких из-за болезни и неблагоприятного отношения с их стороны в связи с этим.

У 11 % пациентов с диагнозом «артериальная гипертензия» и 10 % пациентов с диагнозом «ишемическая болезнь сердца» (острый инфаркт) выявлен сенситивный тип отношения к болезни. Данная часть пациентов чрезмерно ранима, уязвима, озабочена возможными неблагоприятными впечатлениями, которые могут произвести на окружающих сведения о болезни. Для них характерны опасения, что окружающие станут жалеть их, считать неполноценным, пренебрежительно или с опаской относиться, распускать неблагоприятные слухи о причине болезни. Они испытывают страх стать обузой для близких из-за болезни и неблагоприятного отношения с их стороны в связи с этим.

У 10 % пациентов с диагнозом «артериальная гипертензия» и 43 % пациентов с диагнозом «ишемическая болезнь сердца» (острый инфаркт) выявлен смешанный (ипохондрически-сенситивный) тип отношения к болезни. Они отличаются чрезмерным сосредоточением на субъективных болезненных и иных неприятных ощущениях. Постоянно рассказывают о них врачам, медперсоналу и окружающим. Преувеличивают реально существующие и выискивают несуществующие неприятные ощущения в связи с побочными действиями лекарств и диагностических процедур. Желание лечиться сочетается с отсутствием веры в успех. Требуют тщательного обследования у более авторитетных специалистов, при этом испытывают страх вреда и болезненности процедур. Они чрезмерно ранимы, уязвимы, озабочены возможными неблагоприятными впечатлениями, которые могут произвести на окружающих сведения о болезни. Для них характерны опасения, что окружающие станут жалеть их, считать неполноценным, пренебрежительно или с опаской относиться, распускать неблагоприятные слухи о причине болезни. Они испытывают страх стать обузой для близких из-за болезни и неблагоприятного отношения с их стороны в связи с этим.

С помощью критерия  $\phi^*$ -углового преобразования Фишера были выявлены статистически значимые различия в следующих типах отношения к болезни у пациентов с диагнозом «артериальная гипертензия» и пациентов с диагнозом «ишемическая болезнь сердца» (острый инфаркт): 1) анозогнозический тип отношения к болезни ( $\phi^*_{\text{эмп}} = 4,277 > \phi^*_{\text{кр}} = 1,64$  при  $p \leq 0,05$  и  $\phi^*_{\text{эмп}} = 4,277 > \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$  при  $p \leq 0,01$ ). Число пациентов с диагнозом «артериальная гипертензия» с анозогнозическим типом отношения к болезни статистически значимо больше числа пациентов с диагнозом «ишемическая болезнь сердца» (острый инфаркт) (при  $p \leq 0,01$ ); 2) смешанный (ипохондрически-сенситивный) тип

отношения к болезни ( $\varphi^*_{\text{эмп}} = 3,988 > \varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$  при  $p \leq 0,05$  и  $\varphi^*_{\text{эмп}} = 3,988 > \varphi^*_{\text{кр}} = 2,31$  при  $p \leq 0,01$ ). Число пациентов с диагнозом «ишемическая болезнь сердца» (острый инфаркт) с смешанным (ипохондрически-сенситивным) типом отношения к болезни статистически значимо больше числа пациентов с диагнозом «артериальная гипертензия» (при  $p \leq 0,01$ ).

Полученные результаты эмпирического исследования дают возможность объективизировать мишени психокоррекционной работы с целью предотвращения возникновения и развития осложнений сердечно-сосудистых заболеваний, а также определить психологические ресурсы, способствующие поддержанию психологического благополучия в ситуации болезни. Кроме этого полученные теоретические данные позволят разработать коррекционно-развивающие программы для проведения психологической реабилитации пациентов сердечно-сосудистого профиля с учетом их социально-психологического статуса.

#### **Список литературы**

1. *Карвасарский Б. Д.* Клиническая психология. СПб.: Питер, 2019. 896 с.
2. *Конечный Р.* Психология в медицине. Прага: Авиценум, 1983. 405 с.
3. *Николаева Н. Р.* Медицинская психология. Томск: ОГОУ «Томский базовый медицинский колледж», 2010. 24 с.

**В. А. Коротков**

*Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор*

## **СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В настоящее время медико-биологические исследования здоровья детей показывают, что обучение в школе носит стрессовый характер, а в критические периоды взросления сопровождается снижением адаптационных возможностей организма, развитием целого ряда заболеваний: нарушений со стороны органов зрения и сердечнососудистой системы, нервно-психические расстройства, нарушения опорно-двигательного аппарата (искривление осанки). Доля здоровых детей к концу обучения в школе не превышает 20–25 % [1].

Существует много определений понятия «здоровье». Однако выбрать наиболее полное нельзя в связи с огромными различиями, вызванными рассмотрением проблемы с позиции различных факторов жизнедеятельности (физиологических, социальных, философских, психологических и т.д.). Очевидно лишь то, что здоровье – это не только нормальная функция и структура органов и систем, отсутствие проявления болезни, но и возможность приспособления к изменяющимся требованиям и условиям среды без патологических изменений, способность реализовать свой потенциал телесных и духовных сил, а также оптимального удовлетворения материальных, духовных и социальных потребностей человека.

Здоровье формируется в результате взаимодействия как экзогенных (внешних) так и эндогенных (внутренних) факторов. К экзогенным факторам, определяющим здоровье ребенка, относятся природные и социальные явления среды обитания. К эндогенным – все, что заложено на генетическом уровне (наследственность, конституция, пол, возраст).

Международный опыт свидетельствует, что существует два главных пути моделирования здорового образа жизни – формирование навыков ведения здорового образа жизни и выработка потребности в будущем путем контроля и воздействия на результат реализации в настоящем (Elder, J. P., Geller, E. S., Novell, M. F., & Mayer, J. A. *Motivating health behavior*. Albany, NY. 2004). Для успешного формирования навыков здорового образа жизни необходимы шесть компонентов: обучение, моделирование, практика в процессе обучения, обратная связь, закрепление, практика между тренировочными занятиями. Однако это маловероятно, так как практическая составляющая на данном этапе развития общества недостаточно реализована. У большинства россиян, особенно молодого поколения страны, не сложились ценности, обуславливающие ведение здорового образа жизни [1].

Это связано с изменением системы взглядов на соотношение процессов физической активности индивида (физическая культура, спорт, физический труд) и процесса механизации, автоматизации, компьютеризации различных сторон жизнедеятельности

По данным академика А. И. Берга, за последние сто лет доля физического труда снизилась с 96 % до 5-6 % от общего объема труда. Вместе со снижением двигательной активности существенно возросло интеллектуальное и эмоциональное напряжение в процессе жизнедеятельности, повысилась общая интенсивность ритма жизни, изменились в худшую сторону условия существования, связанные с экологической обстановкой (климат, продукты питания, вода и т. д.) [3].

Низкая двигательная активность часто становится причиной: ожирения (в связи с нарушениями обменных процессов), частых простудных заболеваний (снижается резистентность организма), хронических заболеваний. С переходом из класса в класс здоровье детей ухудшается. За время обучения в школе число абсолютно здоровых детей снижается в 4-5 раза, особенно в классах, когда совпадают периоды полового созревания и повышенной учебной нагрузки.

Для заболеваний, приобретенных в ходе обучения был введен специальный термин – дидактогенная патология [2].

На сегодняшний день система обязательного физического воспитания не может обеспечить полноценную физическую активность ребенка. Проблема даже не в методологическом и материально-техническом аспекте физкультурно-спортивной деятельности школьника, а в разрозненности форм физического воспитания и отсутствие ответной реакции в виде заинтересованности ребенка. Связующим звеном в физической активности ребенка должен быть воспитательный потенциал семьи, активно пропагандирующий здоровый двигательно-активный образ жизни, тогда урок физической культуры в школе будет радостью, а не необходимой обязанностью (при условии грамотной реализации педагогом программного материала), а внеклассные и внешкольные занятия физической культурой и спортом одной из главных форм проведения досуга.

Основным средством повышения эффективности физического воспитания в школе является его управление, под которым понимают контроль и регулирование хода учебно-тренировочного процесса по ранее определенным критериям эффективности.

Управление основано на познании объективных закономерностей, а его цель - развитие и совершенствование педагогического процесса и его составляющих, повышение двигательной активности человека.

Процесс управления имеет три стадии, которые образуют законченный цикл. Этот цикл может повторяться до полной реализации целевой программы и предусматривает: сбор и анализ полученной информации; принятие решения; планирование его реализации.

Основным способом сбора информации по состоянию здоровья школьников и его составляющих (уровень физического развития и физической подготовленности) и управления физическим воспитанием школьника является мониторинг.

Основа методики комплексного мониторинга – это тестирование. Используя тестирование, можно по оценочным критериям и расчетным формулам дать не только качественную, но количественную оценку исследуемых показателей.

Основоположителем современных систем оценки подготовленности населения был комплекс ГТО, который являлся одной из нормативных основ физического воспитания и имел очень много положительных сторон), являясь той формой, благодаря которой люди приобщались к систематическим занятиям физическими упражнениями. До недавнего времени данному комплексу равноценной замены предложено не было.

Оценивание уровня подготовленности и физического развития позволяет:

- повысить интерес к занятиям физической культурой и спортом;
- повысить интерес к самооценке и к самостоятельным занятиям физическими упражнениями;
- упростить отслеживание динамики физической подготовленности каждого ребенка;
- объективизировать критерии оценки применяемых средств и методов;
- повысить объективность оценки работы преподавателей физической культуры;
- повысить объективность информации для принятия управленческих решений (рейтинг школ, административных единиц, субъектов);
- проводить целенаправленный отбор юных спортсменов, а также выделять детей с ослабленным здоровьем для проведения специализированных занятий;
- оперативно обрабатывать информацию;
- проводить заочные соревнования с минимальными финансовыми расходами и привлечением практически всех школьников подведомственной структуры.

Вопрос оптимизации физического воспитания и, как следствие, повышения физической активности остается актуальным на современном этапе развития системы образования в России.

Подходить к вопросу оптимизации физического воспитания детей необходимо, исходя из конечного результата, т.е. нормативных требований, позволяющих обеспечивать нормальное функционирование организма ребенка, его физическое здоровье. Каждому периоду жизни присущ свой уровень двигательной активности. Все это указывает на необходимость определения оптимальных или должных норм двигательной активности.

Всемирная Организация здравоохранения предлагает следующие нормы физической активности:

- дети и молодые люди в возрасте 5-17 лет должны заниматься физической активностью средней и высокой степени интенсивности не менее 60 минут в день;
- физическая активность свыше 60 минут в день дает дополнительные преимущества для здоровья;
- большая часть ежедневных занятий физической активностью должна быть посвящена работе аэробной направленности;
- применяя средства высокой интенсивности (включая упражнения, позволяющие развивать силовые способности), следует заниматься как минимум 3 раза в неделю.

Формирование физической активности осуществляется по 4 направлениям: учебная активность, спортивная активность (активное занятие спортом), игровая активность (участие в спортивных или подвижных играх, проводимых со сверстниками и друзьями), активный досуг (активный отдых на свежем воздухе, не связанный с целенаправленным выполнением физических упражнений). Основными формами организации физической активности детей школьного возраста является урок физической культуры, занятия в спортивных секциях, занятия в группах ОФП и активный досуг. Однако результаты социологических исследований показывают, что количество детей, не посещающих уроки физической культуры, увеличилось, а занимающихся дополнительно физической культурой в спортивных секциях и клубах уменьшилось [2].

Одно из главных направлений в модернизации физического воспитания школьников – это необходимость использования здоровьесформирующего потенциала спортизированного физического воспитания. Под спортизацией понимается активное использование спортивной деятельности, спортивных технологий, элементов спорта и соревнований в образовательном процессе с целью формирования спортивной культуры личности учащихся.

Для того, чтобы повысить эффективность применения спортивных технологий, необходимо придерживаться следующих организационно-методических принципов: конверсии (использование классических средств управления спортивной подготовкой в процессе тренировки); гармонично развитой личности занимающегося; активного здоровьесформирования; накопленного потенциала активности и толерантности (формирование модели единства соперничества и сотрудничества для достижения целей конкретной личности и коллектива в целом); свободы выбора (школьник может свободно выбирать вид спорта или другую форму спортивно-ориентированного физического воспитания) [3].

#### **Список литературы**

1. *Бальсевич В. К.* Физическая культура в школе: пути модернизации преподавания // Педагогика. 2004. № 1.
2. *Быков Е. В.* Влияние уровня двигательной активности на формирование функциональных систем // Теория и практика физической культуры. 2003.
3. *Головченко О. П.* Общие основы физической активности человека: учебное пособие. Омск: СибГАФК, 1998.



**В. А. Крылов**

*Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор*

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ СФОРМИРОВАННОСТИ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ**

Современная категория «гражданско-патриотические ценности» как структурный элемент психолого-педагогической парадигмы развития общества воплощает в себе разнообразные проявления исследовательской деятельности. Изменения, на которых построена жизнь социума, позволяет с одной стороны сформировать наиболее четкое понимание изучаемого объекта в психолого-педагогическом контексте [6], а с другой, разграничить сферы исследовательской деятельности на составные компоненты. В обоих случаях формирование единого понятийного аппарата как научной системы приводит к многофакторности, диалогу и конфликту сторон – неоднозначные представления об объекте и его проявлениях – весьма предсказуемая тенденция! Помимо концептуальных рамок, исследование попадает под действие принципа историзма – понятие гражданской и патриотической ценности волновало психологов и педагогов прошлого [1] [2], что нашло отражение в истории психолого-педагогических изысканий.

Ведущей деятельностью в изучении общественных проявлений – ценностей, установок или ценностных ориентаций является, прежде всего, оценка. Основной фокус исследовательской деятельности опосредован именно этим действием, где и «формируется способность субъекта выражать их ценность, т. е. оценивать» [15, с. 177]. Следовательно, гражданско-патриотические ценности и их компоненты как объекты психолого-педагогического исследования и оценивания должны быть наделены определенными характеристиками и свойствами – что является главной задачей диагностики. Под психолого-педагогической диагностикой понимают то равноправные но сопредельные психодиагностику и педагогическую диагностику [13, с. 9], [12], [14] [15], то проявление аксиологической сферы [3], [4]. На наш взгляд, психолого-педагогическая диагностика – это единая система фиксирования определенных черт или состояний изучаемого объекта. Таким образом, психолого-педагогическая диагностика гражданско-патриотических ценностей выступает единой системой фиксирования и ранжирования качеств, социально-политических и психологических установок или поступков в психолого-педагогических рамках исследования.

В нашем случае критерий сформированности уровня гражданско-патриотического сознания есть совокупность количественно-качественных параметров отражающих характеристику гражданственности и патриотизма [16, с. 27].

В содержании нашего аналитического исследования немало концепций (методик/технологий/подходов) диагностики уровня гражданско-патриотического сознания, ценностей личности и воспитания. В качестве основы концептуальных моделей критерием выступает сама диагностика – вид инструментария и диагностирование – обработка данных.

Технология психолого-педагогических измерений Дудиной М. М. и Хамтнурова Ф. Т. [12]. Авторы сторонники разграничения психолого-педагогической диагностики на сугубо педагогическую и сугубо психологическую. Для первой называются следующие параметры: констатация результатов; указание их причинно-следственных связей; определение их значения. Для второй: предварительные результаты; указание причинно-следственных связей; прогнозирование. Пособие имеет в содержании и примеры типичных ошибок при психолого-педагогической диагностики: ошибка наблюдения (субъективность и искажение); регистрация (эмоциональность); эффект первого впечатления; ошибка атрибуции (наделение ложными ценностями).

Диагностический инструментарий Кузьминой И. Е. [8]. За основу диагностики взят метод анкетирования. Концептуальной особенностью и одновременно сложностью проработки вопросов выступает индивидуальный набор критериев оценивания каждого вопроса, коих 49! В то же время критериальные основы удалось сохранить в принципе

единства (примерно-отрицательный ответ; примерно-положительный ответ; примерно-неопределенный ответ). В вопросах гражданско-патриотической идентичности автор разделяет сформированность гражданских и патриотических ценностей, однако проработки уровней сформированности в данном анкетировании не наблюдается.

Шкалирования установок и ценностей [13]. В учебнике Акимовой М. К. и Гуревича К. М. проиллюстрирована подборка опросников для оценивания ценностей:

Опросник Сьюпера: в основе опросника использована 45 ценностных установок, каждая из которых имеет пятиуровневое шкалирование. В результате показатели ценностной ориентации представлены 15-ю компетенциями. В основе диагностирования лежит принцип повторного проведения опроса.

Методика Рокича: в построении групп ценностей лежит принципы конечной цели и предпочтительного действия [9]. 18 ценностей должны быть ранжированы испытуемым в иерархической последовательности на первом этапе, на втором 18 терминальных и инструментальных ценностей представлены набором.

Метод измерения ценностей Шварца Ш. [5]. Данная методика основана на источниковой базе исследования Рокича [13], [9]. Методом диагностирования выбран опросник, который включает в себя две части: Обзор ценностей и профиль личности. Оценка ценностной ориентации первой части основывается на шкалировании баллов испытуемых, при этом баллы присваиваются не автором опросника. Вторая часть так же основывается на шкалировании оценки личности (похоже/ не похож), а не балловых показателей. При обработке результатов второй части опросника – ответы приобретают балльное значение. Суммарный показатель баллов обеих частей показывает уровень сформированности 10 предложенных Шварцом видов ценностей.

Акмеологические диагностики ценностей [4]. В методическом пособии Капцова А. В. представлены наиболее интересные методики диагностики ценностей и обработки данных:

Методика невербального графического семантического дифференциала.

Методика оценки личностных ценностей при анализе текста.

Методика «Уровня соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» Фанталовой Е. Б.

Методика диагностики Лутовинова В. И. [7]. В основу регистрации формируемых гражданских и патриотических ценностей автором поставлен метод учебного задания. Типы задач соответствуют 4-м уровням сложности (от воспроизводящих до самостоятельной оценки). Диагностированию по предложению Лутовинова В. И. подлежит как сам процесс воспитания, так и уровни развития патриотизма, которых выделено 4. Каждый уровень наделен специфическими характеристиками, на которые стоит обратить внимание при обработке результатов.

Метод опросника терминальных ценностей Сенина И. Г. [14]. Как видно из названия методики инструментарием выступает опросник. В содержании опросника присутствует 80 утверждений, которые испытуемым нужно шкалировать от 1 до 5. В результате обработки данных может быть выделено до 8 групп ценностей. Опросник рассчитан как на индивидуальный, так и групповой вариант.

Технологии диагностического анализа воспитанности [10]. Нечаевым М. П. представлен набор методик диагностирования ценностей:

Методика самоанализа личности в качестве инструментария предлагает опросник, состоящий из 24 утверждений, которым нужно присвоить 4 уровня значимости. Большинство из сфер личности соответствуют гражданскому сознанию. В качестве обработки информации приводятся ключи оценивания (6 ценностей). За каждый ответ начисляется определенное количество баллов, соответствующее уровню сформированности.

Методика «Мишень». В основе методики лежит графическое фиксирование информации в качестве 2-х мишеней, поделенных на 5 зон, каждая из которых является олицетворением групп ценностей. На 1-й мишени изображены «реальные» результаты, на 2-й

желаемый результат. В качестве диагностирования осуществляется наложение обеих мишеней с «реальными» и желаемыми результатами.

Исходя из краткого изложения особенностей психолого-педагогической диагностики ценностей вытекают следующие положения:

Во-первых, каждая из представленных технологий имеет схожую структуру: описание вида инструментария и его содержания, рекомендации по проведению, ключи и критерии сформированности уровней ценностей (в основном в виде таблиц).

Во-вторых, существует условный приоритет в формировании инструментария или проработки оценивания результатов.

В-третьих, многие методики являются авторской доработкой или адаптацией уже имеющихся [10, с. 16-27], [4, с. 67-82], [13, с. 264-266].

В-четвертых, наиболее распространенным инструментарием выступает опросник или анкета; видом шкалирования уровневость; видом ранжирования балльная система.

В-пятых, в основе многих инструментариев психолого-педагогической диагностики ценности как оценочная единица открыта или же плохо замаскирована, и только в методе учебного задания ценности выступает в закодированном для испытуемых виде.

Таким образом, становится ясно, что ценности как общественная и психолого-педагогическая категория представляют собой блок довольно сложных для оценивания структур, построение и диагностирование которых требует единства психологических и педагогических методов формирования и оценивания.

#### Список литературы

1. Домбровская М. Г. Диагностические методики оценки уровня патриотического воспитания подростков // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. Челябинск: Изд-во Уральского ГУ, 2020. №2. С. 44–53.

2. Журавлев А. Л., Дробышева Т. В. Ценностные ориентации формирующейся личности в разные периоды развития российского общества // Психологический журнал. М.: Изд-во ИП РАН, 2010. С. 5–16.

3. Капцов А. В. Диагностика личностных ценностей и структуры аксиологической сферы // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. Самара: Изд-во Самарской гуманитарной академии, 2008. № 1(3). С. 135–155.

4. Капцов А. В. Психологическая аксиометрия личности и группы: Методическое пособие. Самара: СамЛюксПринт, 2015. 129 с.

5. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004. 70 с.

6. Киреев И. Н., Галиченко А. Ю., Коренева Е. Н. Ценность как психолого-педагогическая категория // Наука Искусство Культура. Белгород: Изд-во Белгородского гос. института искусств и культуры, 2015. № 4(8). С. 130–137.

7. Критерии и основы методики оценки результатов работы по патриотическому воспитанию: научно-исследовательская работа / Российский гос. военный историко-культурный центр при Правительстве РФ; В. И. Лутовинов. М.: Армпресс, 2006. 62 с.

8. Кузьмина И. К. Теоретические основы диагностики ценностных ориентиров в сфере патриотического сознания участников образовательного процесса // Непрерывное образование: XXI век. Петрозаводск: Изд-во Петрозаводского ГУ, 2015. № 1(9). С. 153–174.

9. Леонтьев Д. А. Методика изучения ценностных ориентации. М.: СМЫСЛ, 1992. 17 с.

10. Нечаев М. П. Диагностика воспитанности школьников. Учебно-методическое пособие. М.: ЦГЛ, 2006. 64 с.

11. Овсянникова С. К. Педагогическая диагностика и коррекция в воспитательном процессе: Учебно-методическое пособие. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманитар. ун-та, 2011. 243 с.

12. Основы психолого-педагогической диагностики: учебное пособие / М. М. Дудина, Ф. Т. Хаматнуров. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2016. 190 с.

13. Психологическая диагностика: Учебник для вузов / Под ред. М. К. Акимовой, К. М. Гуревича. СПб.: Питер, 2003. 652 с.

14. Сенин И. Г. Психодиагностика ценностно-ориентационной сферы личности как метод социально-психологического исследования: дис. канд. псих. наук: 19.00.05, 19.00.01. Ярославль, 2000. 186 с.

15. *Сутужко В. В.* Ценностные ориентации как основа оценивания // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов: Изд-во Тамбовского ГУ им. Г. Р. Державина, 2009. С. 177–183.

16. *Чельцов М. В.* Проблемы определения критериев сформированности гражданственности и патриотизма молодежи // ИНТЕРЭКСПО ГЕО-СИБИРЬ. Новосибирск: Изд-во Новосибирского ГПУ, 2016. №. 2. С. 24–29.

17. *Елисеев И. Н., Елисеев И. И., Занина И. А., Алиев А. Г.* Моделирование и параметризация анкеты «гражданственность и патриотизм» для оценки общекультурных компетенций // Инженерный вестник Дона. Ростов-на-Дону: Изд-во Донского ГТУ, 2015. [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25302543> (дата обращения 09.12.2021).

**Е. С. Кудина**

*Борисовский государственный колледж, Республика Беларусь, г. Борисов*

## **ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА В ПРЕПОДАВАНИИ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН «ПЕДАГОГИКА» И «ПСИХОЛОГИЯ»**

В настоящее время актуальность повышения качества образования возрастает в связи с повышающимися требованиями современного рынка труда к молодому человеку, совершающему выбор профессии. Поэтому современная педагогическая наука и практика находится в состоянии постоянного и динамичного развития, поиска методов и приемов обучения, отвечающих не только требованиям времени, ситуации развития общества в целом, но и интересам отдельной личности в конкретный промежуток ее жизненного пути. В такой ситуации особое значение приобретает постоянный поиск новых методов обучения, направленных не только на достижение поставленной цели, но и на обеспечение взаимосвязи образовательной, развивающей и воспитательной функций обучения, а также на формирование целостной картины мира учащихся, в которой знания из разных областей являются не просто суммой или набором сведений, а представляют собой целостную систему, позволяющую точнее устанавливать причинно-следственные связи, описывать явления, понимать их суть и принимать более взвешенные, глубоко продуманные решения.

Актуальность рассмотрения психологии и педагогики как интегративных отраслей знания заключается как раз в том, чтобы показать их роль в подготовке учащихся к новой ступени их профессиональной жизни, когда им придется осуществлять деятельность в новой для себя роли такого специалиста, который может прогнозировать, анализировать, принимать решения. Особенно ценны эти умения для учащихся педагогических специальностей, которые будут не только применять их в работе, но и формировать у своих учеников.

В связи с этим целесообразно применять такие технологии обучения, которые обеспечивают четкое установление междисциплинарных связей в процессе обучения. Одним из возможных вариантов такой организации образовательного процесса является применение методов интерактивного обучения. Главное их отличие от традиционных методов состоит в активной роли самих учащихся в процессе обучения, которое организовано в комфортных условиях, позволяющих педагогу выявлять индивидуальные особенности учащихся, а учащимся проявлять свои качества и чувствовать свою значимость, видеть свои успехи. [1, с. 15] Одним из вариантов реализации такого подхода, когда учащимся не даются готовые знания, а лишь очерчивается общий план действий, позволяющий эти знания приобрести, опираясь на имеющийся у них жизненный опыт и знания смежных областей, является создание на учебном занятии ситуаций творческого поиска. Создание таких ситуаций не только вызывает высокий познавательный интерес, но способствует развитию самостоятельности, критичности мышления. [1, с. 479]

Если на занятиях по учебной дисциплине «Педагогика», учащимся предлагается выступить в роли экспертов и выявить возможную причину затруднений в обучении ребенка, то найти верные решения позволяет только интегрированный подход, когда в расчет берутся не только знания об особенностях процесса обучения (что составляет предмет педагогической науки), но и возрастных особенностях ребенка, его личностных качествах, семейном благополучии, а также индивидуальных качествах педагога (что мы относим к психологическим) знаниям. Сложность реализации ситуаций творческого поиска состоит в том, чтобы научить будущих педагогов использовать именно систему знаний, а также строить свои доказательства только на основе серии аргументов, подкрепляемых научными фактами из нескольких областей знания. Необходимым условием для эффективной реализации такой деятельности является не только умение учащихся работать с литературными источниками, но и достаточно развитые мыслительные операции сравнения, обобщения, классификации. Проведение интегрированных учебных занятий как раз позволяет решать данные задачи. При изучении на учебных занятиях по педагогике дидактических принципов опора на знания

психологии является базой для осознания роли этих принципов в обучении. Как учащийся поймет, что будет доступным для младшего школьника, если не знает его возрастных особенностей? Как будет реализовывать принцип прочности, если не знает, как работает память? Объяснит ли он, зачем обучение должно быть развивающим, если не помнит ничего о «зонах ближайшего» развития? [1, с. 454] Если преподаватель проводит традиционные учебные занятия, не учитывая междисциплинарные связи, учащиеся часто оказываются вынуждены просто заучивать материал, не умея установить эти связи самостоятельно, не находя между ними общих признаков, не выделяя их из общего потока информации. Именно поэтому интегрированные занятия позволяют преподавателю не только сделать процесс усвоения знаний учащимися более эффективным и прочным, но и научить учащихся впоследствии находить эти связи самостоятельно, использовать в решении практических задач, а также в аргументации собственной точки зрения при проведении дискуссии.

Именно поэтому в условиях получения среднего специального образования, учащиеся должны не просто ознакомиться с многообразием современных методов обучения, но и уметь анализировать эффективность их применения на собственном опыте при проведении на учебной практике уроков, занятий, классных часов в учреждениях образования с детьми разных возрастных категорий. Активная позиция и умение руководителя практики использовать междисциплинарные связи при организации практики позволяют учащимся проявить свои способности в различных педагогических ситуациях и видах педагогической деятельности, позволяют научиться их применять самостоятельно в условиях практической деятельности в учреждениях образования. Руководитель практики при организации аналитической деятельности может использовать методы, основанные на воссоздании либо анализе предложенных ситуаций профессиональной деятельности и включают наличие ролей, взаимоотношений между ними и правил взаимодействия. [2, с. 19] Очень интересно проходит аналитическая деятельность в форме деловой игры «Судебное заседание», где учащиеся-практиканты выступают в роли обвинителя, защитника, судьи, причем одна часть из них проводит психологический анализ урока, а другая педагогический.

Такой подход к организации обучения развивает инициативность, самостоятельность и критичность мышления учащихся, способность отстаивать свою позицию аргументированно и эффективно с точки зрения психологии коммуникации, формирует устойчивую мотивацию к учению, развивает мышление, а, следовательно, формирует ключевые профессиональные компетенции и приводит к повышению качества обучения и формированию конкурентоспособного специалиста.

#### **Список литературы**

1. Подласый И. П. Педагогика: учебник. М.: Издательство Юрайт; Высшее образование, 2010.
2. Чечет В. В., Захарова С. Н. Активные методы обучения в педагогическом образовании: учеб.-метод. пособие. Минск: БГУ, 2015.

**К. О. Курбатов, М. Д. Роженко**

*Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор*

Научный руководитель: Э. М. Ахмедова

## **ПОНЯТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ БАРЬЕРОВ В СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ**

Рассмотрим прежде всего понятие «общение». Общение – это деятельность, направленная на обмен информацией, эмоциями и развитие взаимных отношений, иначе говоря взаимодействие индивидов. Общение осуществляется разными средствами. Выделяют вербальные и невербальные средства общения.

Вербальное общение включает не только устный разговор, но и письменную беседу, т. е. это вся та информация, которую мы передаем с помощью слов. Вербальное общение помогает конструктивно вести диалог. Кроме того, существует невербальное общение, оно помогает лучше воспринимать собеседника. К невербальному общению относятся жесты, позы, мимика и т. п. На основе внешней стороны поведения собеседника можно лучше расшифровывать значение его внутренних проявлений [2].

Коммуникативные барьеры – это психологические трудности, которые возникают на пути к пониманию собеседника, препятствующие взаимодействию. Они возникают потому, что каждый человек видит мир, проблему, обстоятельство со своей точки зрения.

Барьеры общения могут быть связаны с характерами людей, их стремлениями, взглядами, речевыми особенностями, с манерами общения и т. д. [1].

Принято выделять четыре основных барьера непонимания: фонетический (фонема – звук), семантический (семантика – смысловое значение слов), стилистический (стилистика – стиль изложения, соответствие формы и содержания), логический [3].

Фонетический барьер создается особенностями речи говорящего. Он возникает между людьми тогда, когда информация ими не воспринимается.

Фонетический барьер возникает, когда говорят быстро или наоборот слишком медленно. Чтобы собеседник правильно воспринял информацию темп речи должен быть оптимальным в той или иной ситуации.

Кроме темпа речи большое значение для эффективного общения играет тон говорящего. Барьер общения возникает при резком повышении голоса. При восприятии речи на повышенных тонах ее понимание собеседником блокируется, срабатывает защитная реакция, человек концентрируется только на эмоциональной составляющей речи и теряет смысл сказанного.

Барьер фонетического непонимания порождает также речь с большим количеством слов-паразитов и звуков-разделителей, которые не несут никакой информации, но значительно мешают ее восприятию.

Ошибки речи тоже способствуют появлению фонетического барьера. Сюда следует отнести ошибки в постановке ударений, произношении слов и т. п. Внимание к такой речи падает, а говорящий не воспринимается всерьез.

Чтобы не возник фонетический барьер, а собеседник понял и услышал информацию, которую Вы хотели донести, надо усвоить несколько принципов – внятная речь, громкость и скорость речи, соответствующие ситуации общения, грамотно расставленные акценты и ударения.

Семантический барьер – несовпадение в понимании смысла слов между говорящим и получателем информации. Например, такой барьер может возникнуть между собеседниками разных поколений, в частности, из-за многозначности слов языка, так как любое слово обычно может иметь несколько смыслов.

Несовпадение у собеседников лингвистического словаря происходит, когда один партнер знает значение слова, но тот смысл, который он вкладывает в это понятие не совпадает с тем, что вкладывает в это понятие его собеседник.

Также семантические барьеры могут возникнуть по причине ограниченного лексикона у одного из партнеров и богатого у другого.

Для предотвращения возникновения семантического барьера необходимо использовать понятную для собеседника лексику, а также пояснять термины и слова, имеющие разное значение. В противном случае необходима обратная связь, позволяющая с помощью вопросов уточнить сказанное, достичь соответствующего понимания полученной информации.

Стилистический барьер возникает при несоответствии между формой и содержанием словесного обращения. Так, разговорный стиль речи неуместен при выступлении на научной конференции, официально-деловой стиль речи – в ситуации доверительной беседы.

Главное при преодолении этого барьера – структурировать информацию таким образом, чтобы она была взаимосвязана и одна мысль вытекала из другой.

Существуют два основных приема структурирования информации в общении: правило рамки и правило цепи.

Правило рамки заключается в том, что начало и конец разговора должны быть четко очерчены, так как люди запоминают лучше начало и конец речи. Целесообразно в начале разговора выделить намерения и цели, а в конце разговора – подвести итоги.

Правило цепи основано на том, что информация должна быть выстроена в «цепочку» по каким-либо признакам, т. е. одно должно вытекать из другого. Правило цепи, в отличие от правила рамки, направленного на «внешнее» структурирование общения, определяет «внутреннее» структурирование.

Логический барьер возникает на уровне мышления и определяется разностью стиля подачи информации, то есть разными способами использования средств языка для выражения мыслей. Если человек, с нашей точки зрения, говорит или делает что-то в противоречии с правилами логики, то мы не только отказываемся его понимать, но и эмоционально воспринимаем отрицательно[4].

Логический барьер непонимания возникает, когда суждения говорящего либо слишком сложны для понимания слушающего, либо кажется ему неверными, либо противоречат характерной ему манере доказательства.

Чтобы понять собеседника, сначала надо понять точку зрения говорящего, его логику, жизненную позицию, цели, это поможет понять, как он мыслит, тогда не возникнет логический барьер. Говорящему, в свою очередь, следует грамотно, ясно и лаконично излагать свои мысли.

Личностно-психологические барьеры, зарождающиеся в процессе взаимодействия, могут объясняться разной системой ценностей, неблагоприятными установками друг против друга, а также предубеждениями. Неумение слушать, правильно говорить и управлять своими эмоциями, неопрятный внешний вид собеседника – все это может породить психологические барьеры, которые могут возникать до начала взаимодействия, на основании неприятного первого впечатления, во время контакта (грубость, слишком активная жестикуляция и т. д.) и после завершения общения, вследствие негативного впечатления от общения с собеседником.

Коммуникативные барьеры мешают воспринимать информацию, или она воспринимается некачественно, не в полной мере, а люди, которые хотят поделиться информацией, могут быть не услышаны. Справиться с этой проблемой поможет знание особенностей коммуникативных барьеров и способов их преодоления.

#### Список литературы

1. *Абдуллина А. Ф.* Коммуникативные барьеры и их преодоление // *Инновационная наука.* 2016. № 3/2016. Ч. 4. С. 154–155.
2. *Аминов И. И.* Психология общения: учебник. М.: КНОРУС, 2020. 258 с.
3. *Ахмедова Э. М., Хохлова А. Э.* Междисциплинарный подход в школьном образовании // *Образование и глобальные вызовы современности: научно-педагогический контекст. Материалы I Международной интернет-конференции / Под редакцией Л. В. Халяпиной, Д. А. Хохловой, Э. М. Ахмедовой.* 2018. С. 17–20.
4. *Деловое общение: учебное пособие / Автор-сост. И. Н. Кузнецов.* М., 2007. 78 с.
5. *Методика преподавания психологии: конспект лекций / О. Ю. Тарская, В. И. Валовик, Е. В. Бушуева и др.* М.: Высшее образование, 2007.



**А. Р. Кутузова**

*Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор*

## **ВЛИЯНИЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ФОРМИРОВАНИЕ НАГЛЯДНО-ДЕЙСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Актуальность темы исследования определяется тем, что наглядно-действенное мышление является важным этапом умственного и психологического развития в младшем дошкольном возрасте. Недоразвитие рассматриваемого вида мышления может негативно сказаться на последующем развитии ребенка.

Наглядно-действенное мышление является преобладающим на ранних этапах детства. Развитие наглядно-действенного мышления у ребенка начинается после 7 месяцев и длится до 3 лет. Его развитие начинается с практической деятельности с игрушками и предметами, когда ребенок начинает узнавать функционально назначение предметов, и с их помощью решает бытовые задачи.

Игра является ведущей деятельностью дошкольного возраста, и имеет прямое взаимоотношение с развитием личности ребенка. Посредством игры ребенок учится и осваивает те действия и явления, которые являются для него неизведанными. Правила игры сталкивают ребенка с анализом и установлением причинно-следственных связей, что помогает развитию мышления.

Игровая деятельность обладает огромным образовательным потенциалом для формирования мышления детей младшего школьного возраста. Используя игровую деятельность, можно преодолеть то, что заранее вызывает у ребенка страх перед неизвестным; в игровой деятельности ребенка опыт предметов и изображений активизируется и обогащается. Благодаря правилам игры ребенок сталкивается с анализом предметов с целью выделения признаков, он вынужден синтезировать что-то новое в игровой деятельности, при этом выбирая и сравнивая доступные игровые объекты или действия, правила игры, игры позволяют ребенку установить причинно-следственные связи самой игры.

Результат игры позволяет ребенку выстроить цепочку выводов: почему это произошло, что нужно сделать, чтобы реализовать концепцию игры. Оптимальными педагогическими условиями использования игры в формировании мышления детей младшего дошкольного возраста являются: организация развивающей предметно-пространственной среды; организация взаимодействия с родителями; создание эмоционально благоприятной атмосферы для формирования мышления дошкольников в игровой деятельности.

Таким образом, в процессе игры дошкольник развивается и получает подготовку к дальнейшей деятельности.

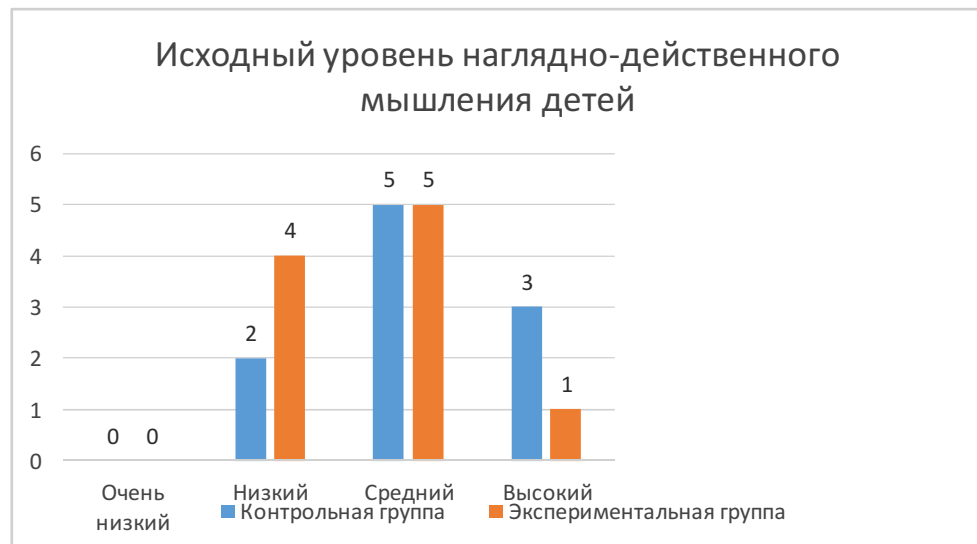
В нашем исследовании целью ставилось формирование наглядно-действенного мышления у детей 3-5 лет игровыми средствами.

В исследовании участвовали 24 дошкольника, которые были поделены на 2 группы - экспериментальная группа (12 человек) и контрольная группа (12 человек).

Исследование проходило 3 этапа.

На первом этапе – констатирующем эксперименте был диагностирован исходный уровень наглядно-действенного мышления.

Для диагностики была использована методика Стребелевой Е. А. Методика состоит из 10 заданий, направленных на изучения особенностей умственного развития, наглядно-действенного мышления детей дошкольного возраста. Результаты констатирующего этапа представлены на рисунке 1.



*Рисунок 1 – Исходный уровень наглядно-действенного мышления испытуемых*

Констатирующий этап показал преобладание низкого и среднего уровня развития наглядно-действенного мышления у детей.

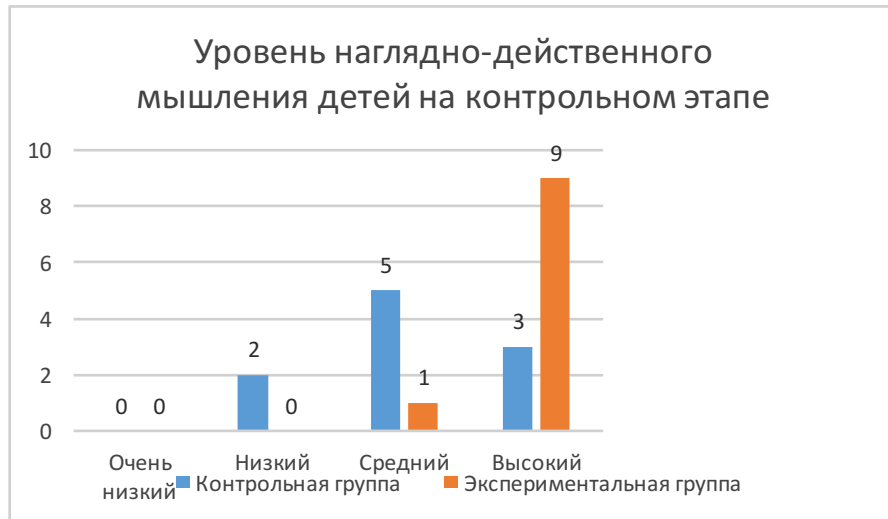
На втором этапе – формирующем эксперименте с учетом анализа научно-методической литературы по проблеме исследования и результатов, полученных на констатирующем этапе, нами было определено содержание работы по развитию у детей 3-5 лет наглядно-действенного мышления посредством дидактических игр.

Для формирования наглядно-действенного мышления были разработаны коррекционно-развивающие занятия, направленные на развитие у детей 3-5 лет наглядно-действенного мышления посредством дидактических игр. Программа включала в себя 12 занятий, направленных на развитие наглядно-действенного мышления у детей 3-5 лет с использованием дидактических игр. Занятия проводились 5 раз в неделю. Продолжительность занятия составила 25 минут.

Дидактические игры были подобраны с учетом возрастных особенностей детей и направлены на развитие способностей к анализу ситуаций; умения делать умозаключения; умения устанавливать причинно-следственные связи; умения описывать объект по признаку и функции.

Для работы с родителями были разработаны консультации на темы особенностей использования игровой деятельности с детьми и организации игрового пространства.

На третьем – контрольном этапе эксперимента было проведено повторное исследование наглядно-действенного мышления по той же методике Е. А. Стребелевой. Результаты представлены на рисунке 2.



*Рисунок 2 – Уровень наглядно-действенного мышления испытуемых после проведения занятий*

Повторная диагностика показала, что уровень детей повысился. Результаты статистического анализа подтвердили, что уровень наглядно-действенного мышления у детей экспериментальной группы выше, что говорит об эффективности разработанной программы.

Таким образом, мы можем утверждать, что использование дидактических игр в формировании наглядно-действенного мышления у детей младшего дошкольного возраста способствует повышению уровня наглядно-действенного мышления.

#### **Список литературы**

1. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод. пособие: с прил. альбома «Нагляд. материал для обследования детей». М.: Просвещение, 2004. 164 с.

**Э. И. Лашкова**

*Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ И РЕШЕНИЯ ЖИЗНЕННЫХ ПРОБЛЕМ ПОДРОСТКАМИ**

Универсальное понятие «подростковый возраст» появилось в конце 19-го столетия. Оно произошло по большей части из-за актуальности проблемам юности со стороны писателей, философов, мыслителей того времени. Например, Достоевский в своем романе «Подросток» описывает типичные для юности проблемы ничуть не хуже, чем это делают психологи.

Психологические особенности подросткового возраста впервые описал С. Холл, который указал на противоречивость поведения подростка (например, обильное общение сменяется зажатостью, решительность переходит в замкнутость и сомнения в себе и т.п.). Он внедрил в психологию представление о подростковом возрасте, как кризисном периоде развития [3]

Следуя научному определению, подростковый возраст – это нестандартный возрастной период в жизни человеческого индивидуума. Он трактуется переходным между детством и взрослой жизнью, а также характеризуется множеством изменений, происходящих, как в физиологии, так и в психологии человека. Предельные рамки подросткового периода – это возраст от 10 до 19 лет.

Период взросления разделяют на установленные этапы. Организацией объединенных наций принята такая классификация:

ранний период взросления – от 10 до 14 лет;

поздний период взросления – от 14 до 19 лет.

Именно такого деления придерживаются в большинстве стран, и оно является общепринятым, международным. Имеются и иные варианты деления взросления на отдельные этапы. Например, в Советском Союзе считалось, что младший подростковый период – это 12-14 лет, а поздний – 15-17 лет.

Психологи выделяют три ключевые, главные характеристики переходного периода:

– социальное развитие;

– деятельность;

– новообразования [1].

Под социальным развитием в этом возрастном периоде рассматривается как правило возникновение чувства взрослости. В. В. Ковалев отмечал, что это намерение к взрослости, самостоятельности, желание освободиться от опеки взрослых, отречение своей принадлежности к детям. Подросток стремится в этот возрастной период стать быстрее самостоятельным, обогатить себя большими правами и абстрагировать права взрослых в отношении его личности. Можно сказать, что если в период детства у ребенка в приоритете было на первом месте мнение родителей, ближних родственников и педагогов, то в подростковом возрасте ситуация меняется кардинально. Существенное значение в этом возрасте подросток придает мнению сверстников и ребят более старшего возраста. Собственно их одобрения ищет ребенок подросткового возраста. Сопrotивление и непослушание – это средства, при помощи которых подросток завоевывает изменения раннего типа отношений со взрослыми.

Общение со сверстниками – актуальный вид деятельности в подростковом возрасте, учебная деятельность отодвигается на второстепенный план. А. Е. Личко полагал, что вхождение в группу сверстников на правах равенства, сотрудничества – доминирующая проблема подросткового возраста; социально-постоянное взаимодействие с друзьями побуждает у подростка стремление занять среди них почетное место и является одним из доминирующих мотивов поведения и деятельности. Дети подросткового возраста общаются

группами, дружба их очень впечатлительна, обогащена большим количеством переживаний [1].

Существенной чертой личности подростка, как отмечал Л. С. Выготский, является стремительное развитие рефлексии и на ее основе – самосознания. Тем не менее в подростковом возрасте образовывается ориентировка личности на самооценку. От характера самооценки зависит уровень притязаний подростка. Самооценка создается и устанавливается только в процессе общения подростка с другими людьми. М. В. Гамезо говорил: «Если оценка адекватная, то формируется и адекватная самооценка, если же подростка недооценивают или переоценивают, то формируется неадекватная самооценка».

Новообразования – это все те психические процессы, которые появились в сознании подростка в данном возрастном периоде. К новообразованиям следует приобщить, как интерес к противоположному полу, а также понимание ценности вещей и денег. А. В. Матюхина считала, что физическое и половое развитие порождают интерес подростка к другому полу и одновременно усиливают внимание к своей внешности. Возникают любовно-дружеские, высоко эмоциональные отношения. Безответная любовь зачастую превращается в источники значительных переживаний. В это время у детей подросткового возраста происходит первый опыт половых отношений [3].

Проанализировав выше изложенное, таким образом можно сказать о том, что подросток осознает, что он уже не ребенок, замечая веские изменения в своем физическом и половом развитии, осознает возможности проявлять социальную активность, решать общественно важные дела в семье и школе.

В новой, мгновенно преобразовывающейся ситуации подросток часто теряет ориентировку. При встрече с жизненными проблемами у него возникает сильное чувство противодействия: подросткам свойственно бурное проявление своих чувств. При анализе психического статуса подростка обращает на себя внимание конфликтность и напряженность ситуаций развития. Можно уверенно сказать, что это и является предпосылками трудностей подросткового возраста.

Актуальное направление психического развития в подростковом возрасте связано с формированием стратегий или способов преодоления проблем и трудностей. Одна часть из них определяется еще в детстве для решения несложных ситуаций (неудачи, ссоры) и становятся привычными. А в подростковом возрасте они преобразовываются, насыщаются новым «взрослым смыслом», приобретают черты самостоятельных, собственно-личностных решений при столкновении с новыми требованиями.

Кроме всего разнообразия способов поведения человека в трудной для него ситуации можно выделить:

- конструктивные стратегии;
- неконструктивные стратегии.

Конструктивные способы решения проблем направлены на активное преобразование ситуации, на преодоление травмирующих обстоятельств, в следствии чего складывается чувство роста собственных возможностей, усиление себя, как субъекта собственной жизни. Это все не означает отсутствие тревог и сомнений в будущем.

Конструктивные способы:

- достижение цели собственными силами;
- обращение за помощью к другим людям, включенным в данную ситуацию или обладающим опытом разрешения подобных проблем;
- тщательное обдумывание проблемы и различных путей ее решения;
- изменение своего отношения к проблемной ситуации;
- изменения в себе самом, в системе собственных установок и привычных стереотипов.

Неконструктивные стратегии поведения направлены не на суть (причины) проблемы, которая становится на последний план, а представляют собой различные формы релаксации и выхода негативной энергии, создающие видимость относительного покоя.

Неконструктивные способы:

- формы психологической защиты – вплоть до вытеснения проблемы из сознания;
- импульсивное поведение, эмоциональные срывы, экстравагантные поступки, необъяснимые объективными причинами;
- агрессивные реакции [2].

Из года в год возрастает число подростков, для которых характерны те или иные проявления школьной и социальной дезадаптации, выражающиеся стойкие нарушения поведения.

В наши дни неотъемлемая часть какого-либо отклонения в поведении подростков возникает, по мнению специалистов, в ходе социально-экономической нестабильности общества; увеличения воздействия псевдокультуры, пропагандируемой средствами массовой информации; усложнения содержания ценностных ориентаций подростков; разветвления неблагоприятных семейно-бытовых условий; отсутствия контроля за поведением детей. Все вышесказанное приводит к тяжелым последствиям, сказывающимся не только на обстановке в классе и школе, но и на ситуации в обществе в целом.

#### **Список литературы**

1. *Андрущенко Т. Ю.* Психологическая поддержка ребенка на этапе перехода от младшего школьного к подростковому периоду развития: учебное пособие. Волгоград: Волгоградский ГСПУ, «Перемена», 2012. 94 с.
2. *Фопель К.* На пороге взрослой жизни. Психологическая работа с подростковыми и юношескими проблемами. Планирование жизни. Решение проблем. Сотрудничество. М.: Генезис, 2020. 180 с.
3. *Юдина А. И.* Педагогика социализации подростков в трудной жизненной ситуации: социально-культурный подход: монография. Кемерово: Кемеровский ГИК, 2013. 208 с.

**Т. Г. Леонтьева**

*Белорусский национальный технический университет, Республика Беларусь, г. Минск*

## **ПРОБЛЕМА СПОСОБНОСТЕЙ И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ**

Проблема развития способностей учащихся в процессе обучения является значимой в условиях современного общества. В центре процесса обучения стоит учащийся (студент) со своими задатками, способностями и интересами, с собственным видением окружающего мира, своим собственным жизненным опытом. Игнорирование всего этого в обучении означало бы, что мы пытаемся научить любого человека. Идея о том, что каждый человек способен ко всему неверна. Правильным считается утверждение, где «каждый человек способен к чему-нибудь полезному для общества». Соответственно, построение процесса обучения без учета психологических закономерностей невозможно.

Обучение является предметом дидактики как средство образования и воспитания человека. В наше время внимание к психологическому аспекту обучения чрезвычайно велика в связи с тем, что большое распространение приобретают развивающее, а также личностно-ориентированное обучение на разных его этапах. Однако, не следует считать, что дидактика или вся педагогика - это прикладная психология. И та, и другая имеют свой предмет исследования, а потому это разные науки. Связь дидактики с психологией – это органический и глубинный процесс. Психология и дидактика тесно связаны между собой. Общность психологии и дидактики состоит в том, что они имеют единый объект – процесс обучения и воспитания; их различие определяется разными аспектами изучения этого объекта. Психология исследует психологические закономерности становления психики человека в процессе ее формирования, или психологические механизмы усвоения системы свойств, способностей, индивидуального опыта человека.

Дидактика изучает условия (организационные формы, методы, средства обучения), которые необходимо создать для эффективного протекания процессов усвоения в соответствии с их психологическими закономерностями. Поэтому осмысленное построение системы обучения должно опираться на знание психологических механизмов усвоения человеком системы знаний, умений, способностей. То есть дидактика должна строиться на основе данных педагогической психологии.

Одним из основных признаков обучения является не только учебная мотивация, но и развитие и наличие способностей. По своим психическим качествам люди не равны от рождения, не равны они также в возможностях развития этих качеств в период обучения, трудовой деятельности и воспитания. Способности – это не застывшее раз и навсегда данное образование, а явление, развивающееся в процессе индивидуальной и общественной жизни и деятельности. Способности формируются, развиваются и проявляются под влиянием как внутренних качеств индивида, так и социальных условий.

Под способностями Б. М. Теплов рассматривал такие психические особенности, которые обуславливают проявление успешности выполнения какой-либо деятельности (трудовой, учебной), легкость и быстроту ее усвоения или успешность приобретения и реализации знаний, навыков и умений. Так способности не являются аналогами конкретных знаний, навыков и умений, не сводятся к ним, а только обеспечивают их формирование и развитие [2].

Б. Г. Ананьев считает, что развитие способностей связано с высшими психическими функциями, с развитием всей личности – «Способности есть проявление творческого развития ума, а не простого накопления знаний» [1].

Таким образом, Б. М. Теплов и Б. Г. Ананьев считают, что в основе способностей лежат наследственно закрепленные предпосылки для развития в виде задатков, под которыми подразумеваются анатомо-физиологические особенности человека.

Представление об индивидуальных психических различиях, существующих от рождения и влияющих на путь развития, позволяет объяснить своеобразие способностей у разных людей, их неповторимость. Наиболее ранний признак проявления зарождающихся способностей – это склонность к определенной деятельности. При истинной склонности, в основе которой лежат определенные природные задатки, можно наблюдать не только неодолимое тяготение к деятельности, но и быстрое продвижение к мастерству, достижение значительных результатов. При ложной, или мнимой, склонности обнаруживается или поверхностное, чисто созерцательное отношение к чему-либо, или же деятельное увлечение, но с достижением посредственных результатов. Чаще всего такая склонность бывает следствием внушения или самовнушения, иногда того и другого вместе, без наличия потенциальных возможностей развития. Задатки могут отражаться в повышенном интересе (склонностях) или любознательности ко всему (общие способности) или к определенному виду деятельности (специальные способности) [3].

С целью определения направленности, склонностей и способностей у студентов 3 курса факультета энергетического строительства БНТУ к различным сферам деятельности проводилось исследование, которое включало 2 этапа.

На первом этапе исследования проводилась «Карта интересов» А. Голомштока, модифицированная Г. В. Резапкиной. Она позволила выявить интерес и направленность к различным видам профессиональной деятельности.

На втором этапе проводился тест «Диагностика структуры способностей», который позволяет выявить способность к созданию метафор, к образной фантазии и воображению на основе творческого мышления, а также выявить способность к словесному описанию действительности, абстрагированию и ручным навыкам.

После проведения первого этапа исследования мы получили следующие результаты. Статистический анализ методики «Карта интересов» А. Голомштока, модифицированная Г. В. Резапкиной, позволяет определить, что студентов технического вуза не привлекают следующие направления: химия и биология (43 %), литература и искусство (37 %), педагогика и медицина (47 %).

На первые места они ставят: физику и математику (51 %), радиотехнику и электронику (52 %), механику и конструирование (42 %), а также предпринимательство (42 %).

Слабо выражен интерес к таким областям как: география и геология (57 %), литература и искусство (50 %), история и политика (47 %).

На одинаковом уровне у студентов интерес как выражен (42 %), так и слабо проявлен (35 %) к спорту и военному делу.

Знание содержания направленности личности поможет раскрыть особенности функционирования ценностных ориентаций у студентов. В зависимости от того, какие конкретные интересы входят в структуру ценностных ориентаций личности, каковы сочетания этих интересов и степень большего или меньшего их предпочтения относительно других, можно определить, на какие цели жизни направлена деятельность человека, а значит и студента.

Отметим, что направленность личности характеризуется ее интересами, склонностями, убеждениями, идеалами, в которых выражается мировоззрение человека. Таким образом, направленность – это многогранное, стержневое обобщенное качество личности, поскольку в нем выражается отношение человека к действительности и к самому себе.

В ходе анализа данных второго этапа исследования были получены следующие результаты: у большинства студентов на высоком уровне развита способность к символизации – 60 %, образности представления – 52 %, абстрагированию – 52 %. Рассмотрим содержательную характеристику данных способностей.

Способность к символизации выражается в умении обозначать те или иные явления знаками, формулами и графиками. Способность к абстрагированию, связана с умением связать обобщать явления окружающей действительности в конкретное, выходить в область



абстракции, умение опираться на образы в процессе мышления. Образность представления и мышления выражается в умении передавать образы в рисунках, чертежах и схемах.

Среднюю степень выраженности студенты имеют к вербализации (55 %), рефлексированию и метафоризации (51 %), а также ручным навыкам (47 %).

Способность к вербализации (55 % студентов) проявляется в легкости речи, в умении рассказчика без напряжения передавать словами сведения о тех или иных событиях. Студенты способны долго удерживать в памяти одну и ту же информацию, каждый раз переосмысливая ее по-новому. Способны достаточно творчески подходить к решению сложных ситуаций за счет умения улавливать тонкие оттенки в речи, распознать их и на основе анализа осуществлять оптимальный выбор модели поведения.

Способность к рефлексии раскрывается в тщательном продумывании своих действий. Выбор поведенческих и речевых моделей в различных ситуациях в большинстве случаев адекватен, однако используемые модели часто носят стереотипный характер; характерна достаточная способность определять психологическое самочувствие человека по его невербальным проявлениям и действовать соответствующим образом.

Метафоризация – признак творческой одаренности, это способность замечать метафору в речи, образах, стихах, художественных произведениях. Это умение использовать слова в переносном значении.

Шкала «Ручные навыки» раскрывается в технических навыках студентов, в способности мастерить, ремонтировать, осуществлять тонкие ручные манипуляции с предметами.

Таким образом, анализ данных, на примере изучаемого студенческого коллектива, позволяет установить прямые связи между выраженным интересом к различным видам профессиональной деятельности и развитыми способностями у студентов. Устойчивый интерес к физике и математике у студентов тесно связан с аналитико-математическими способностями и работой со знаками - умением обозначать те или иные явления знаками, формулами и графиками, умении обобщать и выходить в область абстракции. Студенты этой группы хорошо оперируют числами, мыслят умозрительно, могут долгое время концентрировать внимание, с интересом работают с формулами, цифрами, чертежами, схемами и картами.

Высокий интерес у студентов к механике и конструированию тесно связан с образным мышлением и представлением, которое выражается в умении опираться на образы в процессе мышления, выражать образы в рисунках, чертежах и схемах. Также конструирование тесно связано с художественными способностями, позволяющими достаточно точно передавать форму, пропорции, которые необходимы студентам технического вуза при построении и проектировании деталей, чертежей, технических характеристик объекта и т.п.

Таким образом, в результате проведенного исследования была определена направленность индивидуальных способностей и склонностей у студентов БНТУ к различным сферам деятельности, изучена структура способностей студентов, а также выявлен интерес к различным видам профессиональной деятельности с целью определения перспективных направлений дальнейшего их профессионального развития. Совокупность ряда способностей обуславливает успех студента к определенной области деятельности.

#### **Список литературы**

1. *Ананьев Б. Г.* О соотношении способностей и одаренности. Проблема способностей / Под ред. В. Н. Мясишева. М.: АПН РСФСР, 1962.
2. *Теплов Б. М.* Способности и одаренность. / Ученые записки ГосНИИИ психологии. Т. 2. М., 1947.
3. *Общая психология* / Под ред. Богословского и др. М.: Просвещение, 1981.

**И. А. Линник**

*Брестский государственный колледж сферы обслуживания, Республика Беларусь, г. Брест*

## **ПОЛОЖИТЕЛЬНОЕ ВЛИЯНИЕ ПРАВОПОЛУШАРНОГО РИСОВАНИЯ НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ**

Правополушарным рисованием называют методику изобразительного искусства, при которой художник стимулирует работу правого полушария, искусственным образом подавляя при этом активность левого.

Быстрое обучение рисованию происходит за счет включения в работу правого полушария мозга, которое обладает отличным чувством пространства и формы, чего, в общем-то, и не хватает нашим традиционным методам обучения. Правополушарное рисование основывается на теории функциональной специализации, сформулированной Роджером Сперри [1]. Методика правополушарного рисования поэтапно должна изменить активность головного мозга, искусственно скорректировав направленность импульсов. Он утверждает, что левое полушарие ответственно за логическое мышление, точные вычисления, рационализм, в то время как правое – активизируется при рассмотрении цветов, сопоставлении их размеров, а также во время творческой деятельности.

Техника правополушарного рисования отличается от традиционного изобразительного искусства тем, что задачей для человека она ставит наблюдение и зрительное восприятие конкретного объекта, а не его изображение на листе бумаги. Художники, практикующие этот метод работы, абстрагируются от логического мышления, ориентируясь при этом исключительно на свои эмоции и интуицию. Результат правополушарного рисования обычно представляет собой необычные изображения, глядя на которые, невозможно однозначно сказать, что на них нарисовано. Одним из преимуществ занятий таким видом изобразительного искусства является то, что интерпретации визуального восприятия переносятся на бумагу за непродолжительное время.

Правополушарное рисование называется также работой в «П-режиме», при которой художник не только имеет возможность раскрыть свой творческий потенциал, но и снижает напряжение нервной системы, приобретает внутреннюю уверенность и заряжается оптимизмом.

Методика правополушарного рисования основана на физиологических особенностях головного мозга. Художники, создающие картины в этой технике, уверены, что именно из-за неумения переключать направленность импульсов мозга во время творческого процесса, многим новичкам не удается рисовать изображения, соответствующие выбранному им стилю. Понимая основные принципы этого метода изобразительного искусства, любой человек, вне зависимости от его возраста, сможет научиться красиво рисовать, не имея при этом творческого опыта. Рассматриваемая методика была разработана в 70-х гг. XX в., но особую популярность она приобрела только в 2000-х гг.

Основным идеями методики сегодня считаются: а) возможность увидеть многогранность решений; б) приобретение способности контролировать свои эмоции; в) шанс направить свою энергию в нужное русло; г) стабилизация нервной системы [2].

В рамках рассматриваемой методики художники создают рисунки пальцами; рисуют, абстрагируясь от осознания границ рабочей плоскости; создают соответствующую атмосферу с помощью прослушивания специальных музыкальных композиций и выполнения дыхательных упражнений; практикуют необычные методы использования красок и кистей в рабочем процессе.

Правополушарное рисование имеет ряд официально признанных положительных влияний на человека, регулярно его практикующего. Так, методика поэтапно учит человека увеличивать потенциал своей головного мозга. А также можно выделить иные положительные влияния. Остановимся на некоторых.

Развитие когнитивных функций. У художника улучшается зрительное восприятие, тренируется память, развивается мелкая и крупная моторика.

Раскрытие творческого потенциала. Регулярные занятия правополушарным рисованием развивают воображение, отвлекают от насущных проблем, а также дают возможность увидеть привычные вещи под новым углом, обучая человека искать выход из самых непростых жизненных ситуаций.

Укрепление уверенности в себе. Художнику удается увеличить свою самооценку, выведя ее на «здоровый уровень» за счет того, что в процессе переноса зрительных образов на рабочую плоскость, он демонстрирует свой внутренний мир и психическое состояние. Видя результат своего творчества или слыша похвалу окружающих, он убеждается в своих способностях, обретая уверенность в собственных внутренних силах.

Избавление от нервного напряжения. Рисование, по мнению психологов, способствует отвлечению от рутинных дел, а также временное абстрагирование от имеющихся проблем, что в совокупности снижает уровень тревожности и стресса у художника, вне зависимости от его возраста и особенностей текущего состояния.

Художнику, принявшему решение практиковать правополушарное рисование, важно помнить, что изображения будут получаться лучше и быстрее только благодаря продолжительной практике. Успешным результатом первого занятия рассматриваемого типа будет считаться изображение, созданное за непродолжительное время без сомнений и точных расчетов. Развиваться в рассматриваемом направлении изобразительного искусства можно путем выполнения более сложных упражнений и воссоздания образного восприятия многокомпонентных картинок. Правополушарное рисование научит художника интуитивно сочетать цвета, чувствовать симметрию и анализировать перспективы.

Принцип правополушарного рисования используется не только на учебных занятиях, но и активно применяется психологами для вывода своих пациентов из состояния, пограничного с депрессивным. Методика предполагает, что человек, поэтапно следуя указаниям своего наставника, учится контролировать работу полушарий головного мозга, переключаясь между ними в зависимости от ситуаций.

В рамках практической части эксперимента, осуществляемого в колледже в 2021 году, были проведены занятия (мастер-классы) по правополушарному рисованию с несколькими группами: с учащимися, с педагогами, с членами администрации. Для оценки собственного эмоционального состояния каждому участнику был предложен мини-опросник, который следовало заполнить до и после мастер-класса. Результаты практической части эксперимента подтвердили наличие положительного воздействия правополушарного рисования на эмоциональное состояние испытуемых. У ряда учащихся значительно улучшилось настроение, снизилась тревожность, повысилась самооценка. Педагоги отметили, что проведенные мастер-классы позволили раскрыться творческому потенциалу, способствовали побуждению к творчеству, укреплению веры в собственные силы и творческие возможности, исчезновению или минимизации зажимов в общении.

Таким образом, полученные положительные отзывы подтверждают факт эффективности занятий правополушарным рисованием. Данные практической части эксперимента показывают, что у участников усиливается интерес к результатам собственного творчества, открываются творческие возможности, в целом улучшается эмоциональное состояние.

#### Список литературы

1. Большой энциклопедический словарь / Под ред. И. Лапина, Е. Маталина и др. М.: Изд-во АСТ, Астрель, 2006. 1248 с.
2. Ковригина Ю. И. Правополушарное рисование как современный метод обучения основам художественного видения и техникам рисования [Электронный ресурс]. //МААМ.RU. Международный образовательный портал URL: <https://clck.ru/ZLajv> (дата обращения: 14.12.2021).

**О. Г. Липская**

*Белорусская государственная сельскохозяйственная академия, Республика Беларусь, г. Горки*

## **А. БОГДАНОВИЧ О НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ**

В конце XIX – начале XX в. развитие педагогической мысли Беларуси осуществлялось под влиянием новых социально-экономических и культурных условий жизнедеятельности общества. Разложение феодально-крепостнического строя, зарождение капиталистических отношений, притеснение национальной белорусской культуры и рост освободительного общественно-политического движения ускорили процесс формирования белорусской нации и пробудили в среде белорусского народа чувства национального самосознания. Прогрессивные педагоги и деятели просвещения конца XIX – начала XX в. стремились к созданию белорусской национальной школы и обучению детей на родном языке. Просветители рассматриваемого периода в своей профессиональной деятельности опирались на народно-педагогические идеи, уделяя большое внимание сбору и изучению фольклора.

Значительный вклад в развитие школы и педагогической мысли Беларуси внес педагог, этнограф, фольклорист, лингвист, критик Адам Богданович (1862–1940). На самом деле довольно сложно представить ту отрасль знания, которой он бы не занимался. Изучая фольклор и увлекаясь этнографией, А. Богданович собирал и записывал народные сказки, легенды, песни. Интерес к белорусскому фольклору будущему просветителю привила его бабушка, которая была очень талантливой рассказчицей. Она знала много сказок, легенд, содержание и смысл которых значительно повлиял на художественный вкус, творческие интересы и жизненную позицию А. Богдановича. В периодической печати того времени публиковались его научные статьи и материалы по белорусскому фольклору и этнографии, заметки о народном образовании, археологии, рецензии на новинки отечественной и зарубежной художественной литературы, переводы с французского и польского языков, оригинальные художественные произведения [2, с. 35].

Педагогические взгляды А. Богдановича сложились под влиянием русской общественно-политической мысли и педагогики. Особое воздействие на него оказали поэзия Н. А. Некрасова, произведения И. С. Тургенева, Н. Г. Чернышевского, труды В. Г. Белинского, А. И. Герцена, Н. А. Добролюбова, педагогическая деятельность К. Д. Ушинского. У своих учителей А. Богданович почерпнул принципы демократизма, гуманизма и гражданственности. Огромное влияние на мировоззрения и общественную деятельность педагога оказала его дружба с М. Горьким.

Основным направлением своей научной деятельности А. Богданович считал этнографию, которой оказалась посвящена большая часть его исследований. В своей творческой деятельности он большое внимание уделял исследованию исторических традиций белорусской народной педагогики. Высоко оценивая народную педагогику белорусов, педагог считал целесообразным позаимствовать многое из нее для системы школьного образования. Наиболее известное произведение А. Богдановича «Педагогические воззрения белорусского народа» представляет собой, по сути, первую попытку анализа и обобщения идей и традиций народной педагогики в истории педагогической мысли Беларуси.

В своих педагогических сочинениях А. Богданович вскрывал пороки существующей школьной системы: схоластические приемы обучения, деспотизм в преподавании, отрыв учебного дела от воспитательной работы и т. д. Свои педагогические взгляды А. Богданович представил следующим образом: «Моим руководящим принципом в деле воспитания, – отмечал педагог, – была целостность, т. е. гармоническое развитие всех сторон человеческой личности – умственных, нравственных и физических, а, стало быть, обогащение ума познаниями и по всем отраслям знания, в пределах, разумеется, достаточного понимания» [7, с. 24]. Педагог был уверен, что каждый учебный предмет имеет не только обообразовательное, но и воспитательное значение, т. к. дает необходимый материал для формирования мировоззрения, базирующегося на научном освещении природы и общества [1, с. 233].

Неотъемлемым качеством гармонично развитой личности А. Богданович называл патриотизм. Патриотическое воспитание, по мнению педагога, неразрывно связанное с нравственными ценностями, господствующими в духовной сфере социума, играет особую роль в формировании личности. Делу воспитания патриотизма, отмечал педагог, должны служить родной язык, художественная и историческая литература, а также произведения народного творчества [1, с. 234]. Просветитель считал, что в сказках содержатся важные педагогические идеи (гуманизм, демократизм, коллективизм, идея нравственного долга), которые должны использоваться в целях нравственного и умственного формирования личности детей. А. Богданович был уверен, что посредством фольклора народ воспитывает у детей лучшие человеческие качества, такие как доброта, милосердие, справедливость, великодушие, верность, трудолюбие [9, с. 183].

К организации процесса нравственного воспитания А. Богданович предъявлял требования, положенные в основание принципа природосообразности: «Важно, чтобы воспитание шло сообразно с законами детского развития. Если же наши требования не будут соответствовать естественному росту духовных сил человека, если мы слишком рано будем обременять ум ученика отвлеченными знаниями, то, несомненно, причиним вред его развитию...» [3, с. 236]. Причем знания, считал педагог, должны концентрически расширяться по мере естественного роста и развития личности. Условием прочности и успешности обучения А. Богданович называл сознательное усвоение знаний учащимися, тем самым выступая против бессмысленной зубрежки, столь распространенной в школьной системе того времени.

В деле обучения детей в целом и нравственного воспитания, в частности, большую роль А. Богданович, как и многие другие отечественные просветители, отводил личности учителя и его педагогическому мастерству. Педагогическое мастерство в понимании А. Богдановича основывается на развитии всех способностей ребенка, воспитании в детях стремления самостоятельно приобретать знания. В качестве основных компонентов педагогического мастерства просветитель называл педагогический авторитет, профессиональный талант, широкую эрудицию, творческое отношение к делу, а также умение воздействовать на учеников личным примером. Путь достижения вершины педагогического мастерства А. Богдановичу виделся в педагогическом образовании и непрерывающемся на протяжении всей жизни самообразовании и самосовершенствовании. Мастерство педагога, считал просветитель, проявляется и при решении возникающих противоречий в требованиях теории и практики: «Теория ставит идеалом гармоническое развитие всех способностей человека, практика же преимущественно налегает на одну память, да и то не развивает ее, а именно налегает» [4, с. 237]. Процветавшее в то время репетиторство объяснялось им плохой постановкой преподавательского дела.

В вопросе нравственного воспитания детей педагог важную роль отводил семейному воспитанию, личному примеру и авторитету родителей, а также семейным традициям. «Белорусский народ, – подчеркивал просветитель, – сознает значение воспитания как фактора, влияющего на развитие ума и нравственности, воли и характера, обуславливающих поведение личности; воспитание детей вменяется в обязанность родителям и считает этих последних отчасти ответственными за их поступки» [3, с. 235]. Родители, с целью умственного и нравственного развития детей, стремились передать им народную мудрость и то, что они сами считают хорошим: «Дети усваивают весь кодекс ходячей деревенской морали, учась на старших глядя» [3, с. 235]. На протяжении многих лет, отмечал А. Богданович, белорусский народ выработал определенные действенные методы воспитания, такие как убеждение, пример и наказание. Ребенок стремится подражать родителям и окружающим людям, поэтому пример родителей обладает огромной воспитательной силой.

Важнейшим средством нравственного воспитания личности А. Богданович считал трудовое воспитание. «Все должны работать – вот основное положение в крестьянских воззрениях на труд», – отмечал просветитель. Мотивами любви к труду было пронизано большинство обычаев и праздников белорусского народа. Родители стремились к тому, чтобы

воспитать в детях любовь к труду на родной земле, среди родной природы с самого детства, потому что «таким только образом порождается привычка трудиться» [3, с. 235]. Трудовое воспитание – это венец всей системы народного воспитания. Вне труда не существовало ни эстетического, ни физического, ни нравственного, ни умственного воспитания.

Таким образом, основной целью формирования нравственной культуры личности А. Богданович называл гармоничное развитие всех способностей человека. Важнейшей задачей педагогов и родителей просветитель называл заботу не только об умственном и физическом развитии ребенка, но и его духовном здоровье. В качестве действенного средства нравственного формирования личности А. Богдановичем рассматривались основополагающие идеи белорусской народной педагогики. Большое значение в воспитании детей просветитель придавал авторитету и личному примеру не только родителей, но и учителей. А. Богданович неоднократно отмечал, что успехи учеников напрямую зависят от подготовленности самих педагогов, их талантливости и умения преподавать. Залог успешного обучения заключается, с точки зрения педагога, в учете возрастных особенностей детей, использовании в процессе обучения ярких примеров, принципов сознательности и активности.

#### Список литературы

1. Антология педагогической мысли Белорусской ССР / Сост. Э. К. Дорошевич, М. С. Мятельский, П. С. Солнцев. М.: Педагогика, 1986. 468 с.
2. Асветнікі зямлі Беларускай: Энцыкл. даведнік / Рэдкал.: Г. П. Пашкоў і інш.; Маст. У.М. Жук. Мн.: БелЭн, 2001. 496 с.
3. *Богданович А. Е.* Педагогические воззрения белорусского народа // Антология педагогической мысли Белорусской ССР. М.: Педагогика, 1986. С. 234–235.
4. *Богданович А. Е.* Школьная страда // Антология педагогической мысли Белорусской ССР. М.: Педагогика, 1986. С. 235–237.
5. *Снапковская С. В.* Педагогическая историография Беларуси: содержание и этапы развития // Историко-педагогический журнал. 2018. № 2. С. 125–146.
6. *Трус М. В.* Максім Багдановіч: коды жыцця і творчасці: манаграфія / М. В. Трус. Мн.: БДТУ, 2015. 179 с.
7. Шлях паэта: зборнік успамінаў і біяграфічных матэрыялаў пра Максіма Багдановіча / складальнік Н.Б. Ватацы. Мн.: Мастацкая літаратура, 1975. 332 с.
8. *Шорац, І.* Адам Багдановіч – супрацоўнік Сялянскага пазямельнага банка / І. Шорац // Банкаўскі веснік. 2012. № 1 (546). С. 18–20.
9. *Юркевич А. Т.* Этнопедагогические идеи просветителей Беларуси в период ее нахождения в составе Российской империи (конец XIX – начало XX вв.) // Сборник «Научные труды РИВШ 2020 г. Исторические и психолого-педагогические науки». Ч. 1. Мн.: РИВШ, 2020. С.180–187.

**А. В. Лукавецкая-Радченко**

*Луганская государственная академия культуры и искусств им. М. Матусовского, г. Луганск*

## **РОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ШРИФТ»**

На изучение дисциплины «Шрифт» на отделении изобразительного искусства Луганской государственной академии культуры и искусств, согласно учебного плана, отводится 32 часа, из них на самостоятельную работу дано 16 часов. Студенты изучают шрифты на втором курсе один семестр. Хотя, используют шрифты все специальности на протяжении восьми семестров. Хочу задать вопрос: «Много это, или мало?» Конечно, на изучение такой сложной и интересной дисциплины отводится мало часов. Поэтому, чтобы овладеть на должном уровне грамотой шрифта, студенты должны активно работать самостоятельно.

Что же такое – шрифт? Шрифт – самостоятельная область знаний, имеющая свою историю и свое важное место в социуме [1, с. 18]. Шрифт может оказывать влияние на эмоциональное настроение человека: когда мы видим шрифт с мягкими, округлыми переходами, ярких цветов, используемый в детских книгах, у нас возникают ассоциации с детством, праздником и у нас поднимается настроение. Наоборот, строгий, темный, жирного начертания, заполняющий практически все пространство картинной плоскости - вызывает чувство подавленности, неуверенности, грусти.

В шрифте важную роль играет композиционное и цветовое решение, начертание букв, от которых зависит восприятие самой информации. Все помнят красный, с квадратными засечками, эмоционально характерный итальянский, а в народе - революционный шрифт [3, с. 16]. Этот шрифт широко использовался в революционные годы в России. Применяемый в окнах РОСТА, вызывая эмоциональный накал, он призывал народ к активным действиям.

Необходимо учитывать, что работая самостоятельно по шрифтам, студент не должен заниматься подражанием, дублированием, копированием чужих работ, а создавать свое «этакое», присущее при написании элементов букв, создании графических композиций только ему.

Главенствующая роль при изучении любой дисциплины, связанной с изобразительным искусством, отводится преподавателю. При изучении дисциплины «Шрифт», задача преподавателя, кроме аудиторной работы, мотивировать студентов к развитию самостоятельного мышления, формировать у них способность рассуждать над выполнением практических заданий, приобретению навыков, умений, применяя этот букет знаний в своих самостоятельных работах. Очень часто, самостоятельно выполненная студентом работа, перерастает в творческую работу. В рабочей программе по самостоятельной работе имеется хорошее задание: «Слово – образ». В этом задании, студент через слово должен передать образность, связь рисунка букв с замыслом, настроение, целостность, композиционную слаженность – одним словом создать свой прочувствованный графический образ. В подобных заданиях, студенты учатся создавать свою изначально собственную, может быть несколько упрощенную композицию, но на основе этого упрощенного задания, студент может создать уже более усложненную шрифтовую композицию. И в конечном итоге, применяя знания: композиционное расположение, выбор шрифта, построение, цветовое решение и исполнение, создает композицию, в которой четко прочитывается образ, воспринимаемый зрителем мгновенно, без текстового прочтения.

Программа по выполнению самостоятельных работ построена по принципу изучения шрифтовой грамоты «от простого к сложному» и является важным моментом для создания усложненных шрифтовых композиций, таких как плакат.

Самостоятельно выполненную работу студент, чаще всего, воспринимает как продолжение аудиторных занятий, а оценка, полученная за самостоятельную работу, является показателем его знаний в целом. Студент не только выполняет работу самостоятельно, но он

самостоятельно углубляется в предмет, ищет материал, подбирает литературу, делает эскизы. При этом, конечно, он сотрудничает с преподавателем [2, с. 24]. Сотрудничество преподавателя и студента во внеаудиторной работе заключается в том, что преподаватель, при необходимости, должен прийти на помощь и мотивировать студента к развитию своих способностей, к приобретению знаний, навыков и умений.

Успех самостоятельной работы студента зависит от немаловажных факторов:

- в каких условиях выполняется работа;
- какими инструментами обеспечен студент;
- приобретенных навыков и умений;
- консультаций преподавателя;
- способности студента усваивать материал.

Делаем вывод: самостоятельная работа есть важная часть учебного процесса, позволяющая выявить качество усвоенного материала студентом, улучшить процесс изучения шрифтовой грамоты, раскрыть индивидуальный творческий потенциал.

#### **Список литературы**

1. Искусство шрифта: работы московских художников книги / Сост. И. Д. Кричевский. М.: Искусство, 1960. 148 с.
2. *Карп А.* Эстетика искусства шрифта / А. Карп. М.: Книга, 1979. 124 с.
3. *Семченко П. А.* Основы шрифтовой графики : учеб. пособ. Мн.: Высшая школа, 1978. 96 с.



**О. А. Лобова**

*Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор*

## **РОЛЬ НАСТАВНИЧЕСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ КОЛЛЕДЖА**

В условиях модернизации системы образования в России значительно возрастает роль наставника, повышаются требования к его личностным и профессиональным качествам, к его активной социальной и профессиональной позиции. Сегодня наставничество используется по своему основному профилю – профессиональное развитие сотрудников, помощь обучающимся.

Целевая программа наставничества разработана в рамках Национального проекта «Образование» и регулирует отношения, связанные с функционированием и развитием наставнических программ в субъектах Российской Федерации в сфере общего образования, среднего профессионального образования и соответствующего дополнительного профессионального образования, профессионального обучения, дополнительного образования детей и взрослых, воспитания в рамках полномочий Министерства просвещения России.

Реализация программы наставничества (практик наставничества) в Московском областном политехническом колледже – филиале НИЯУ МИФИ (МОПК НИЯУ МИФИ) г. Электросталь началась с 01.09.2020.

Локальным нормативным актом является Положение о наставничестве в Московском областном политехническом колледже – филиале НИЯУ МИФИ, которое определяет порядок организации наставничества для внедрения практико-ориентированных и гибких образовательных технологий в образовательную организацию.

Целью наставничества является максимально полное раскрытие потенциала личности наставляемого, необходимое для успешной личной и профессиональной самореализации, через создание условий для формирования эффективной системы поддержки, самоопределения и профессиональной ориентации обучающихся МОПК НИЯУ МИФИ, а также оказание помощи педагогическим работникам в их профессиональном становлении, приобретении профессиональных компетенций, необходимых для выполнения должностных обязанностей.

Задачами наставничества являются:

- улучшение показателей в образовательной, социокультурной, спортивной и других сферах деятельности;
- подготовка обучающегося к самостоятельной, осознанной и социально-продуктивной деятельности в современном мире, содействие его профориентации;
- ускорение процесса профессионального становления и развития педагогов, развитие их способности самостоятельно, качественно и ответственно выполнять возложенные обязанности, повышать свой профессиональный уровень;
- выработка у участников системы наставничества высоких профессиональных и моральных качеств, добросовестности, ответственности, дисциплинированности, инициативности, сознательного отношения к индивидуальному развитию;
- осуществление персонифицированного учета обучающихся, молодых специалистов и педагогических работников, участвующих в наставнической деятельности МОПК НИЯУ МИФИ;
- проведение мониторинга реализации и эффективности наставничества;
- обеспечение условий для повышения уровня профессионального мастерства педагогических работников, задействованных в реализации целевой модели наставничества, в формате непрерывного образования.

Реализуемые формы наставничества: индивидуальное наставничество; групповое наставничество; проектное наставничество.

Реализуемая форма подготовки: программа повышения квалификации; отдельные семинары и мастер-классы; учебно-методические материалы для подопечных; консультации; открытые уроки.

Общими и обязательными критериями для отбора/выдвижения для всех категорий наставников образовательной организации являются:

- наличие личного желания стать наставником, куратором (даже при условии его выдвижения администрацией или коллективом МОПК НИЯУ МИФИ);
- авторитетность в среде коллег и обучающихся;
- высокий уровень развития ключевых компетенций: способность развивать других, способность выстраивать отношения с окружающими, ответственность, нацеленность на результат, умение мотивировать и вдохновлять других, способность к собственному профессиональному личностному развитию.

Наставничество устанавливается в отношении нуждающихся в нем лиц, испытывающих потребность в развитии/освоении новых метакомпетенций и/или профессиональных компетенций.

Наставничество устанавливается для следующих категорий участников образовательного процесса:

- обучающиеся, изъявившие желание в назначении наставника;
- педагогические работники, вновь принятые на работу в колледж;
- педагогические работники, изъявившие желание в назначении наставника.

Наставниками могут быть:

- обучающиеся МОПК НИЯУ МИФИ;
- выпускники;
- родители (законные представители) обучающихся;
- педагоги и иные должностные лица МОПК НИЯУ МИФИ;
- сотрудники промышленных и иных предприятий и организаций, некоммерческих организаций и иных организаций любых форм собственности, изъявивших готовность принять участие в реализации программы наставничества.

Реализуемые формы наставничества:

«Педагог – педагог» – передача знаний на рабочем месте: может применяться не только к вновь принятым в организацию работникам, молодым специалистам, но и к уже работающим в колледже сотрудникам.

Особенностью труда начинающих педагогов является то, что они с первого дня работы имеют те же самые обязанности и несут ту же ответственность, что и опытные коллеги, а обучающиеся и их родители, сотрудники, руководство ожидают от них столь же безупречного профессионализма.

При системе наставничества молодой сотрудник получает своевременную помощь на этапе адаптации в колледже, поддержку в профессиональном и карьерном развитии.

Также эта модель помогает решить проблему недостаточной компетентности сотрудников старших возрастов в области информационных и коммуникационных технологий, повысить их мотивацию и нейтрализовать опасения по поводу своего будущего в организации, наладить взаимопонимание и дружеские отношения между разными поколениями.

Преподаватели МОПК НИЯУ МИФИ регулярно проходят повышение квалификации в форме стажировки, методических семинаров, преподавательских марафонов по дисциплинам, краткосрочных курсов повышения квалификации, обучения в вузах.

Целевая группа: все категории сотрудников, в том числе молодые специалисты, вновь принятые или переведенные на новые должности работники, осваивающие новые технологии и производственные процессы, используемые в преподавании образовательных программ.

Результаты и социальные эффекты: обучение, адаптация, улучшение коммуникаций, сохранение, передача знаний.

«Педагог – студент (группа студентов)» – практики наставничества без отрыва от учебы для дальнейшей профессиональной и социальной адаптации, связанные с профессиональным и карьерным развитием, передачей знаний, навыков, компетенций. Данная модель наставничества помогает талантливым и амбициозным обучающимся планировать свою карьеру, развивать соответствующие навыки и компетенции.

Студенты МОПК НИЯУ МИФИ активно занимаются проектно-исследовательской работой.

Так, студенты 2 курса под руководством наставника – преподавателя истории приняли участие во Всероссийских конкурсах «Люблю тебя, мой край родной!» и «Мой шаг в науку», а также во II Международной онлайн конференции школьников «SCIENCE KNOWLEDGE 2021/2022» с исследовательскими проектами по истории. Работа ребят в конференции заняла II место.

Главную награду на конкурсе «Кристалльное дерево знаний», проводимого геологическим факультетом МГУ получили студенты химико-технологического отделения МОПК НИЯУ МИФИ. Благодаря опытным наставникам-преподавателям естественнонаучных дисциплин они показали блестящий результат. Ребят рекомендовали на международный конкурс по выращиванию кристаллов.

Также студенты МОПК стали победителями и призерами «XIII Областного конкурса юных химиков» в секции «Научно-исследовательские проекты».

Ребятам были вручены Дипломом I степени за работу «SoS. Сульфаты и их влияние на организм. Создание экспресс теста, для проведения анализа концентрации сульфатов в воде» и Диплом III степени за проект «Создание катализаторов для реакции выделения водорода на основе карбида циркония и карбида молибдена».

Целевая группа: обучающийся, группа обучающихся.

Результаты и социальные эффекты: передача наставником своих профессиональных знаний и практических компетенций через следующие механизмы: поиск и развитие инициатив студентов, стимулирование творческой и профессиональной активности в процессе обучения и участия в творческих мероприятиях.

«Студент – студент» – вид партнерского наставничества, направленный на поддержку деятельности студенческого самоуправления, служит траекторией профессионально-личностного саморазвития студента-наставника и его подопечных.

Данная модель наставничества позволяет:

- транслировать лучшие достижения;
- привлекать лучших студентов к учебно-тренинговой деятельности;
- способствовать коррекции и снятию эмоционального напряжения, эффективности профессионального развития студентов наставников;
- формировать личностные качества, способствующие успешному профессиональному становлению студентов-наставников и их подопечных.

В колледже функционирует Совет обучающихся МОПК НИЯУ МИФИ. Исполнительным органом студенческого самоуправления в колледже являются активы групп, призванные регулировать деятельность студенческих групп и проводить все решения студенческого совета в жизнь. Члены студенческого совета, являются активными участниками и организаторами многих внеучебных мероприятий: праздников, конференций, конкурсов, праздничных концертов к памятным датам.

Также в колледже создана студенческая агитбригада, которая ведет активную работу по профориентации, принимает участие в Днях открытых дверей, родительских собраниях и конференциях в школах города и области, информационно-рекламных мероприятиях на городских и областных площадках (выставки, массовые мероприятия, ярмарки вакансий).

К профориентационной работе привлекаются студенты очной формы обучения для агитации в школах по месту их проживания, распространяют информацию о колледже и студенты, выезжающие домой на каникулы.

Для повышения конкурентоспособности и создания привлекательного имиджа в течение учебного года колледж постоянно использовался в качестве региональной площадки для проведения мероприятий различного уровня.

В рамках профориентационной работы в колледже проводятся совместные мероприятия с учащимися 9–11 классов школ города в объединениях дополнительного образования (конкурсы «Лучший по профессии», олимпиады, учебно-исследовательские конференции, кружки технического творчества).

Целевая группа: обучающийся (группа обучающихся).

Результаты и социальные эффекты: развитие творческого потенциала студентов и их интеграции в профессиональное сообщество.

«Работодатель – студент» – временное прикрепление к опытному работнику организации бизнес-партнера, предприятия реального сектора экономики или социальной сферы для включенного наблюдения за особенностями и приемами работы во время производственной практики, стажировки на основании договорных соглашений.

В соответствии с договором о совместной деятельности, в области профессиональной подготовки кадров для атомной отрасли, колледж готовит специалистов по всем направлениям деятельности градообразующего предприятия АО «Машиностроительный завод» концерна «ТВЭЛ».

Ежегодно все этапы производственной практики студенты проходят в цехах завода под руководством опытных наставников.

Производственные характеристики на студентов-практикантов с мест практики, и отзывы работодателей подтверждают хорошее качество подготовки выпускников по всем специальностям.

Руководителями дипломного проектирования для студентов-выпускников утверждаются опытные производственники по согласованию с председателями ГЭК, в состав которых включены представители организаций и предприятий, являющихся работодателями для выпускников.

В рамках профориентационного взаимодействия между АО «Машиностроительный завод», Управлением образования г. о. Электросталь и МОПК НИЯУ МИФИ ежегодно проводится ряд технических туров школьников г. о. Электросталь, студентов и преподавателей Московского областного политехнического колледжа в цеха основного производства АО «МСЗ».

В ходе экскурсий ребят знакомят с оборудованием, технологией, технологической оснасткой и материалами, применяемыми в процессе изготовления ядерного топлива, ролью специалистов среднего звена на производстве.

Целевая группа: обучающийся (группа обучающихся).

Результаты и социальные эффекты: развитие профессиональной мотивации у подопечных к трудовой деятельности.

Организация работы наставников и контроль наставнической деятельности возлагается на заместителя директора по учебной работе и, соответственно, председателя цикловой комиссии МОПК НИЯУ МИФИ.

Назначение наставников происходит на добровольной основе.

Длительность и сроки наставничества устанавливаются индивидуально для каждой наставнической пары (но не более 1 календарного года) в зависимости от планируемых результатов, сформулированных в индивидуальном плане по итогам анализа потребности в развитии наставляемого.

Оценка качества процесса реализации программы наставничества в МОПК НИЯУ МИФИ направлена на изучение сильных и слабых сторон, качества совместной работы пар/групп «наставник-наставляемый» посредством проведения заместителем директора SWOT-анализа.

Оценка эффективности внедрения Целевой модели осуществляется 1 раз в полугодие (не позднее 30 сентября и 30 марта ежегодно).

Оценка реализации программ наставничества также осуществляется на основе анкет удовлетворенности наставников и наставляемых организацией наставнической деятельности в МОПК НИЯУ МИФИ.

Участники системы наставничества в МОПК НИЯУ МИФИ, показавшие высокие результаты, могут быть представлены к следующим видам поощрений:

- публичное признание значимости их работы: объявление благодарности, награждение почетной грамотой, присвоение звания «Лучший наставник» и др.;
- размещение информации о достижениях в социальных сетях, на сайте и информационных стендах МОПК НИЯУ МИФИ;
- благодарственные письма родителям наставников из числа обучающихся.

Администрация МОПК НИЯУ МИФИ может приглашать наиболее активных участников наставничества к участию в коммуникативных мероприятиях (конференции, форумы, совещания и пр.).

Результаты наставнической деятельности могут учитываться при проведении аттестации педагогов-наставников, а также при определении стимулирующих выплат.

Таким образом, система наставничества в МОПК НИЯУ МИФИ представляет собой форму преемственности поколений, социальный институт, осуществляющий процесс передачи и ускорения социального и профессионального опыта. Кроме того, наставничество – одна из наиболее эффективных форм профессиональной адаптации, способствующая повышению профессиональной компетентности и закреплению педагогических кадров в любой сфере жизнедеятельности общества.

Выделить особую роль наставника в процессе формирования личности представляется возможным потому, что в основе наставнических отношений лежат принципы доверия, диалога, конструктивного партнерства и взаимообогащения, а также непосредственная передача личностного и практического опыта от человека к человеку. Взаимодействие осуществляется через неформальное общение и эмоциональную связь участников.

Все эти факторы способствуют ускорению процесса передачи социального опыта, быстрому развитию новых компетенций, органичному становлению полноценной личности.

#### **Список литературы**

1. Наставничество как институт профессионального становления молодых педагогов / Н. Л. Лабунская, Н. П. Максимова, В. И. Наумова, Е. П. Никонова. ГБОУ СПО Кузнецкий техникум сервиса и дизайна им. Волкова В. А. Новокузнецк: Изд-во «ГБОУ СПО КузТСиД», 2015. 89 с.

1. Реализация целевой модели наставничества в образовательных организациях [Электронный ресурс]: методические рекомендации / Сост. Ю. Г. Маковецкая, Н. В. Грачева, В. И. Серикова. Электрон. текстовые дан. (1 файл: 904 Кб). Челябинск: ЧИППКРО, 2021.

**Т. В. Мала**

*Луганская государственная академия культуры и искусств им. М. Матусовского, г. Луганск*

### **ДЕТЕРМИНАНТА ЭФФЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИИ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ КНИГИ В ВУЗАХ**

В последнее время среди представителей издательской сферы – специалистов-профессионалов по книжной графике, техническому и художественному редактированию, искусствоведению, художественному проектированию и полиграфии, работающих над созданием изданий разного назначения, присутствует обеспокоенность сегодняшним состоянием книжного дизайна. Книг в магазинах не уменьшилось, как не уменьшилось и читателей, но покупать книги стали реже: к сожалению, даже в наши дни приходится встречаться с откровенным полиграфическим браком, с бессмысленным оформлением или с примерами безграмотного и безынициативного подхода к созданию художественного образа книги, этого «чуда рук человеческих». В большинстве издательств процесс формирования книги до сих пор идет стихийно. Книга часто не проектируется, а берется как что-то готовое и только украшается, оформляется снаружи и внутри. В большинстве случаев дизайнер не располагает необходимыми объективными данными о конкретной цели издания, точными представлениями о возрастной категории читательской аудитории, психофизиологическими особенностями ее восприятия. Он также не знает ситуацию на книжном рынке, где могут быть аналогичные по теме книги, не исследует возможностей современной полиграфии, не осуществляет контроль и критическую оценку процесса создания книги от начала до конца. Его не столько интересует качество спроектированной книги, сколько ее коммерческий эффект. В результате: созданный учебник, справочник, издание научного, художественного или иного типа литературы может потеряться среди аналогичных изданий. Каждый такой просчет – свидетельство низкого уровня квалификации дизайнера книги. В этой связи современное общество испытывает острую потребность в компетентных специалистах указанной специальности и ищет качественно новые пути повышения эффективности их подготовки.

Профессиональная компетентность специалиста проявляется через его деятельность. Однако в современной практике подготовки будущих дизайнеров книги в вузах наблюдается отделение академического традиционного обучения от сущности социальной практики общества и той профессиональной деятельности, ради которой это обучение осуществляется, что часто приводит студента к отчуждению выбранной им профессии. Поэтому для повышения эффективности обучения необходима последовательная реализация модели развития деятельности: от учебной через квазипрофессиональную и учебно-профессиональную к профессиональной деятельности.

Анализ исследований и публикаций по проблеме подготовки специалистов разных специальностей на основе модели трансформации учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста является предметом особого внимания современной педагогики. В частности, достаточно глубоко исследована эта проблема в трудах таких ученых: А. В. Арнаутко (подготовка общественного педагога), В. Г. Бероева (подготовка преподавателя музыки), А. А. Вербицкий (подготовка будущих специалистов в высшей школе), С. П. Каспарова (подготовка учителя строительного колледжа), Г. М. Марченко (подготовка будущих офицеров тыла), Л. В. Суботина (подготовка выпускников профобразования) и т.д. Тем не менее, в научных исследованиях не уделяется внимание данной проблеме в контексте подготовки будущих дизайнеров книги.

Итак, цель статьи – выявить технологию реализации модели трансформации учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста в процессе подготовки будущих специалистов по книжному дизайну в вузах.

Реализация указанной модели направлена на воспроизведение предметного и социального содержания профессиональной деятельности дизайнера книги для ее целостного

овладения студентами во время учебы в вузах. Деятельностная модель специалиста получает свое отражение в деятельностной модели его подготовки. Материальным выражением модели профессиональной деятельности является состав, содержание и последовательность предъявления студентам учебно-производственных задач, которые в комплексе охватывают все основные действия, входящие в профессиональную деятельность специалиста [1, с. 8]. С этой целью мы выделили три этапа подготовки будущих дизайнеров книги: профессионально-ценностный, профессионально-деятельностный и профессионально-творческий.

На первом профессионально-ценностном этапе целью выступает формирование мотивов и ценностей будущей профессиональной деятельности. На этом этапе разработана модель «вхождения» студентов в профессию дизайнера книги. Здесь ведущими формами деятельности были проблемные лекции, семинарские, практические и самостоятельные занятия.

Средством управления мышлением студентов на лекции была система проблемных и информационных вопросов, которые различались по своим функциям в управлении познавательной деятельностью студентов. Этот же вопрос был информационным для сильного студента и проблемным для слабого.

Преподаватели организовали экскурсии студентов на полиграфические предприятия и книжные производства. Будущие дизайнеры встречались с профессионалами по дизайну книги, которые их знакомили со своим творчеством, отвечали на вопросы. На семинарах-дискуссиях студенты учились точно выражать свои мысли в докладах и выступлениях, активно и аргументировано отстаивать свою точку зрения, свободно владея терминологией книжного дизайна. В процессе дискуссии возрастала заинтересованность в будущей деятельности, воспитывалось уважение к личности партнера, осознавались необходимость эффективного взаимодействия в коллективе. Здесь использовался метод анализа производственных ситуаций, включались элементы «мозгового штурма». Студенты стремились выдвинуть больше идей, выделяя из них главные, обсуждая, развивая и оценивая возможности их доказательства или опровержения. Так, одной из ситуативных проблем была характеристика проделанной работы дизайнера книги, обладающего только технологической готовностью. Или ситуация с краткосрочным заказом, с которым специалист плохо справился [2, с. 136].

На лабораторных занятиях студенты выполняли элементарные упражнения по эскизированию, макетированию и созданию художественного образа конкретных изданий.

На втором, профессионально-деятельностном этапе подготовки осуществлялось формирование операционно-технологической готовности будущих дизайнеров книги к профессиональной деятельности. Здесь ведущими формами обучения были деловые игры, игровые формы занятий, курсовые проекты.

Без соответствующей подготовки деловая игра просто становится бессмысленной. Поэтому прежде чем включить студентов в нее, необходимо было сформировать набор стандартных умений и навыков как практических средств выполнения творческой учебной деятельности. На это были направлены все виды занятий, предшествующих игре (лекции, лабораторно-практические, семинарские занятия, самостоятельная работа), где дается теория, формируются умения и навыки, опыт работы не с «порцией» информации, а с конкретной ситуацией, опыт действия в роли.

Дизайн книги, предполагающий выполнение определенной последовательности фиксированных компетентных действий специалиста в коллективе, составляющих технологию этого производства, послужил основой имитационной модели серии деловых игр. Для успешного овладения ею разработан дидактический комплекс деловых игр для спецкурса «Основы книжного дизайна», где тема каждого игрового цикла последовательно усложняет характер проблемных игровых задач и способов их отображения на макетах различных типов книг. Общая тема первого цикла была такова: «Особенности дизайна художественной литературы», второго цикла: «Технология дизайна справочных, научно-популярных и технических типов изданий», тема третьего цикла: «Художественное проектирование детских

книг (художественной и учебной литературы) с познавательными, развивающимися и высокими эстетико-гигиеническими качествами, тема четвертого цикла: «Проектирование серии выпусков нового журнала «Дизайн» за ограниченный срок» [2, с. 139].

Эффективным средством деятельности студентов в деловых играх было использование таблиц проектной документации, в которых фиксировался весь ход разработки проекта: распределение ролей в подгруппах, результаты предпроектного исследования, обоснование требований проектной задачи, необходимый уровень темпов и качества работы, поиск вариантов макетов, средств и способов их материализации. В конце этапов – аргументированное заключение о переходе к следующему этапу. Такое документирование позволило дать опыт студентам по ведению проектной документации, оценке уровня активности каждого играющего, его роли в достижении общего результата, степени ответственности в работе. Для того чтобы расширить эти возможности, предусмотрено изменение ролей в подгруппах (главный и рядовые дизайнеры, заказчики, эксперты, полиграфисты). Неотъемлемым элементом имитационно-игровой модели деловой игры была система оценивания компетентных предметных и социальных действий, пронизывающая все этапы проектирования.

Целью третьего, профессионально-творческого этапа подготовки было формирование регулятивных умений у будущих дизайнеров книги, позволяющих интегрировать обучающую и профессиональную деятельность. На этом этапе ведущими формами деятельности являлись деловые игры, научно-исследовательская работа, курсовое и дипломное проектирование, производственная практика.

Отметим, что здесь продолжалось и завершалось внедрение в учебный процесс деловых игр третьего и четвертого циклов, разработанного нами дидактического комплекса. Эти игры имели наиболее высокий уровень проблемности, чем предыдущие, и ориентировали студентов на творческое осуществление квазипрофессиональной деятельности. Важнейшее отличие деловых игр четвертого цикла заключалось в разработке студентами в течение двух лет проекта серии выпусков журнала «Дизайн» – реального проектного заказа кафедры графического дизайна. Эта ситуация постепенно уменьшала чувство игры и усиливала реальные условия профессиональной деятельности. Осознавая серьезность положения и свою востребованность, любая подгруппа студентов стремилась сделать наилучший проект. Такой интерес стимулировал творческую направленность, вызывал положительные эмоции, которые, сопровождая процесс поиска, ускоряли его, повышали чувство ответственности за результаты работы.

Студенты продолжали выполнять индивидуальные курсовые проекты, начинающие носить экспериментально-исследовательский характер и отличающиеся элементами новизны самостоятельного творческого междисциплинарного мышления будущих специалистов. Просмотры курсовых проектов имели форму выставок, на которых не только преподаватели коллективно оценивали достижения каждого студента за семестр, но и сами студенты могли увидеть себя со стороны, понять, какие качества и умения нужно совершенствовать.

Приобретенные на учебных занятиях, деловых играх, курсовых проектах знания, умения и профессионально-личные качества реализовались в ходе производственной практики на полиграфических предприятиях, книжных редакциях, проектных бюро и т.д. Здесь студенты проходили поэтапно адаптацию в реальных условиях профессиональной деятельности. Наиболее успешные зарекомендовавшие себя на производственной практике студенты получили от полиграфических предприятий и частных лиц реальные проектные заказы, которые стали темами их дипломных работ. Студенты, не получившие подобные заказы, самостоятельно выбрали тему диплома. Они исследовали ситуацию на книжном рынке и находили издания, очень полезные и необходимые для общества, но не пользующиеся при этом спросом среди читателей из-за низкого уровня художественно-конструктивного и полиграфического исполнения. Так, с целью повышения качества дизайна книг, будущие специалисты выполняли важный социальный заказ, отличающийся большой актуальностью [2, с. 143].



Учитывая все вышесказанное, можно сделать выводы. Реализация модели трансформации учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста осуществлялась на трех этапах подготовки в вузах будущих дизайнеров книги: на профессионально-ценностном, профессионально-деятельностном и профессионально-творческом. На первом этапе основными формами и методами обучения было применение на лекциях проблемных и информационных вопросов; на семинарах – встречи с профессионалами-дизайнерами книги, метод анализа конкретных производственных ситуаций, элементы мозгового штурма, учебно-профессиональные задания, дискуссии, выступление с докладами; на лабораторных занятиях – решение проблемных задач, самостоятельная работа, экскурсии на выставки печатной продукции. На втором этапе подготовки ведущими формами и методами обучения были деловые игры, курсовое проектирование, выполнение интегрированных квазипрофессиональных задач, студенческие выставки. На третьем этапе основными формами и методами обучения были проведение открытых пересмотров проектов, деловые игры с реальными профессиональными ситуациями, дневник стажера на производственной практике, выполнение реальных заказов на тот или иной тип книжной продукции.

К перспективным направлениям исследования определенной проблемы следует отнести анализ эффективности модели трансформации учебной деятельности студента в профессиональную деятельность в процессе подготовки в вузах будущих дизайнеров книги.

#### **Список литературы**

1. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: комплексный подход. М.: Высшая школа, 1991. 204 с.
2. *Мала Т. В.* Формирование профессиональной компетентности будущих специалистов по книжному дизайну в вузах: дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.04. Луганск: Альма-матер, 2008. 292 с.

**О. В. Маркевич, А. С. Панкратова**

*Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, Республика Беларусь, г. Гомель*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ И САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ ЖЕНЩИН СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА**

Изучение состояния благополучия личности интересовало всегда множество отечественных и зарубежных ученых; из зарубежных представителей можно отметить М. А. Аргайл, В. Динер, Н. Бредберн, К. Рифф, У. Джеймс, М. Селигман.

Психологическое благополучие служит определением понимания не только того, насколько человек погружен в «депрессию», но и дает понимание того, насколько один человек счастливее другого. Э. Динер писал, что человек испытывает психологическое благополучие тогда, когда удовлетворен своей жизнью в целом и лишь иногда испытывает неприятные переживания и чувства [1, с. 22].

К. Рифф выделила основополагающие конструкты психологического благополучия, которые впоследствии легли в основу определения критериев психологического благополучия человека. Структурная модель психологического благополучия К. Рифф включает в себя следующие параметры: самопринятие – выражается в позитивной самооценке себя и своей жизни в целом; личностный рост – отражает стремление к развитию, познанию, восприятию нового, а также ощущение собственного прогресса; автономия – способность быть независимым, не бояться противопоставить свое мнение мнению большинства, а также оценивание себя, исходя из своих собственных предпочтений; управление окружающей средой – характеризуется наличием качеств, которые способствуют преодолению трудностей на пути реализации своих целей; позитивные отношения с окружающими – отражает такие качества, как эмпатия, открытость в общении, гибкость в коммуникации, умение устанавливать доверительные отношения с людьми и т.д.; наличие целей в жизни – включает наличие чувства осмысленности жизни, своего существования, а также ощущение ценности прошлого, настоящего и будущего [5, с. 27].

Психологическое благополучие – это сложная связь между культурными, социальными, психологическими, физическими, экономическими и духовными факторами. На сегодняшний день понятие психологического благополучия личности исследуется как вероятное направление изменений цели политики. Как пишет Д. М. Чумакова, на сегодняшний день в Беларуси проблема благополучия пребывает на стадии развития, поскольку приоритеты в нашей стране предоставлены сферам экономики и демографии, в отличие от стран зарубежья. Там психологическое благополучие достаточно глубоко изучено и является устойчивым понятием [6, с. 379-382].

Существует несколько компонентов, которые формируют собой психологическое благополучие личности: социальное благополучие – представляет собой удовлетворенность личности своим статусом в обществе; духовное благополучие – представляет собой веру в Бога, удачу, счастье в жизненном пути, переоценку жизненных ценностей, осознание смысла жизни; физическое благополучие – представляет собой хорошее самочувствие и здоровье человека; материальное благополучие – представляет собой устойчивое финансовое положение, удовлетворенность им; психологическое благополучие – представляет собой внутреннюю гармонию всех чувств и эмоций. Вышеописанные компоненты тесно связаны между собой и оказывают друг на друга значительное воздействие. Они представляют собой факторы, характеризующие переживание благополучия, стабилизацию настроения [7, с. 24].

Благополучие личности представляет собой психологическую характеристику, которая применяется только для отдельной личности. Сам термин отражает внутренний мир человека и наличие установок социума, определяющихся посредством социализации [4, с. 18].

Понятие «самоактуализация» подразумевает под собой непрерывный процесс, предполагающий осознание личностью перспективы собственного и общественного развития,

умение видеть альтернативы, осознание ответственности за свой выбор, овладение индивидуальным стилем деятельности, благодаря делу, которое человек делает своим.

Термин «самоактуализация» был предложен психотерапевтом К. Гольдштейном в своей книге «Организм. Холистический подход». Автор писал, что любой организм, и в особенности человеческий, стремится к актуализации возможностей, заложенных в нем самой природой. Самоактуализация по К. Гольдштейну – это процесс выявления этих возможностей, основа цели и мотива человеческой жизни.

По У. А. Маслоу, самоактуализация – это потребность личности в развитии, самореализации, осмыслении себя в мире. В иерархии потребностей она стоит на высшей ступени [3, с. 4].

Самоактуализация – это удовлетворение данной потребности организма. В некоторых ситуациях актуализация какой-либо одной потенции может доминировать настолько, что приводит в движение организм будет преимущественно она одна, что создает иллюзию существования изолированных потребностей [2, с. 6].

Стремление человека к постановке и реализации более высоких целей указывает на его психологическое здоровье. На процесс самоактуализации отрицательное влияние может оказывать негативный прошлый опыт и возникшие в результате этого привычки, которые замыкают человека в непродуктивном поведении, социальное воздействие и групповое давление, которое часто действует против наших вкусов и суждений, внутренние защиты, отрывающие индивидуума от самого себя. Деструктивное окружение и другие деструктивные образования ведут к непродуктивным плохим привычкам и поведенческим стереотипам, которые основаны на дефицитной ориентации, что, в свою очередь, мешает психологическому росту, так как уменьшают открытость и гибкость, необходимые для эффективного и продуктивного поведения во всевозможных ситуациях.

Опираясь на теоретические психологические положения данной проблемы, было проведено эмпирическое исследование, целью которого стало выявить взаимосвязь психологического благополучия и самоактуализации личности женщин среднего возраста. Средним возрастом по Э. Х. Эриксону принято считать возраст от 30 до 55 лет (по некоторым данным до 60 лет). Именно этот период характеризуется расцветом семейной жизни, карьеры и творческих способностей, к этому времени человек приобретает богатый жизненный и профессиональный опыт.

Исследование проводилось на базе учреждения «Кормянский районный территориальный центр социального обслуживания населения»; в исследовании приняли участие 50 женщин среднего возраста от 35 до 40 лет.

На первом этапе исследования была проведена методика «Диагностика самоактуализации личности А. В. Лазукина в адаптации Н. Ф. Калина». У 66 % испытуемых был выявлен высокий уровень самоактуализации. Средний уровень самоактуализации был зафиксирован среди 30 % испытуемых. У 4 % испытуемых был выявлен низкий уровень самоактуализации. У таких женщин низкая внутренняя оценка своих качеств, возможностей и достоинств; они болезненно переносят критику в свой адрес, стараются всегда считаться с мнениями других и часто страдают от «комплекса неполноценности»; они не обладают ярко выраженным интересом к какой-либо деятельности, имеют препятствия в решении творческих задач; для них характерна низкая степень склонности к усилиям познавательной деятельности и пониженное внимание.

На втором этапе исследования была проведена методика «Шкала психологического благополучия К. Рифф в адаптации Н. Н. Лепешинского» с целью выявления психологического самоощущения целостности и осмысленности индивидом своего бытия. У 68 % испытуемых был выявлен высокий уровень психологического благополучия. У 32 % испытуемых был выявлен средний уровень психологического благополучия. Низкий уровень не был зафиксирован.

С использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена был проведен статистический анализ результатов изучения взаимосвязи психологического благополучия и

самоактуализации личности женщин среднего возраста. Так, самоактуализация (стремление к самоактуализации) коррелирует с психологическим благополучием, обнаружена умеренная прямая связь.

Таким образом, женщины в среднем возрасте характеризуются доминированием высокого и среднего уровней самоактуализации личности. Они уверены в себе, с устойчивой адекватной самооценкой; для них характерно стремление к гармоничному бытию и здоровым отношениям с людьми; умеют проявлять гибкость в общении с окружающими их людьми, умеют сопереживать, находить решения, которые будут выгодны для обеих сторон.

Для них характерен ряд следующих ценностей: добро, истина, целостность, красота, жизненность, совершенство, порядок, уникальность, справедливость, простота, самодостаточность; они способны самостоятельно делать выбор, регулировать, воспринимать, постигать и осознавать мотивы своего поведения; умеют объяснить себе, зачем произведены те или иные действия и совершены конкретные поступки; не склонны подменять собственные вкусы и оценки внешним стандартам; имеют цель в жизни и чувство направленности; считают, что прошлая и настоящая жизнь имеет смысл. Таких женщин можно охарактеризовать как людей, которые позитивно относятся к себе, знают и принимают различные свои стороны, включая хорошие и плохие качества.

#### Список литературы

1. *Бахарова Н. К.* Психологическое благополучие как системообразующий фактор толерантности: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.01 / Дальневост. гос. ун-т путей сообщ. Хабаровск, 2014. 22 с.
2. *Дубовицкая Т. Д.* Самоактуализация личности в контекстном обучении: монография. М.: Альфа, 2004. 131 с.
3. *Маслоу А.* Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999. 345 с.
4. Работа и качество жизни: монография / Г. З. Ефимова, Е. А. Любимова, М. Ю. Семенов, Ю. В. Копач; под ред. Г. Ф. Шафранова-Куцева; Министерство транспорта Российской Федерации (Минтранс России), Федеральное агентство воздушного транспорта (Росавиация), ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации». Тюмень: Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2015. 263 с.
5. Субъективное психологическое благополучие и эмоциональная безопасность личности = Subjective wellbeing and personality emotional security: материалы IX Международного симпозиума, 12–13 июля 2018 г. / Российская академия образования, Центр комплексных проблем психологии безопасности [и др.]; под научной редакцией Е. Б. Перелыгиной. Екатеринбург: Гуманитарный ун-т, 2018. 297 с.
6. *Чумакова Д. М.* Взаимосвязь личности, психологического благополучия и копинга стресса // Религия и История : материалы V Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 20–22 апр. 2017 г. / БГУ, Институт теологии имени святых Мефодия и Кирилла; под ред. С. И. Шатравского ; сост. С. И. Шатравский. Минск : Изд. центр БГУ, 2017. С. 379–382.
7. *Шамионов Р. М.* Психология психологического благополучия личности. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2004. 179 с.

**В. С. Маркевич**

*Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, Республика Беларусь, г. Гомель*

## **РАЗРАБОТКА И ОПТИМИЗАЦИЯ WEB-ПРИЛОЖЕНИЯ REMOTE TESTING FOR SCHOOLS**

Цифровая трансформация современной школы является насущной потребностью нашего общества, особенно в условиях организации дистанционного обучения. В процессе цифровой трансформации школы происходит формирование и распространение новых моделей работы в учреждениях образования на основе: консолидации эффективных педагогических методов в цифровой образовательной среде, непрерывного профессионального развития, создание цифровой обучающей среды и инструментов, освоение новых ролей и новых методов работы. Данный подход требует разработки специальной среды и инструментов для организации учебного процесса.

Нашей целью явилась разработка и поддержка Web-приложения для дистанционного тестирования школьников в учреждениях среднего образования. В ходе исследования предусмотрено решение следующих задач: произвести сбор требований к разрабатываемому приложению; сделать обзор технологий разработки подобных приложений; спроектировать и разработать приложение «Remote testing for schools»; протестировать приложение и обеспечить его реализацию в школе.

Было решено, что создаваемый нами сайт для контроля знаний обучающихся должен содержать: страницу входа, главную страницу, страницу для просмотра классов и обучающихся, страницу просмотра тестов, страницу для создания тестов, страницу прохождения тестов, страницу отчетов. Причем приложение должно быть простым и практичным, в котором учителя школы смогут создавать тесты и задавать их обучающимся, которые, в свою очередь, смогут их проходить и получать информацию о качестве своих знаний.

Анализируя теоретические исследования, были изучены инструменты, технологии и другие решения, которые позволяют оптимальным образом удовлетворить требования и задачи для разработки и оптимизации нашего Web-приложения (язык программирования TypeScript и Java; фреймворки Angular, Spring Framework). В силу того, что проект был ограничен небольшим сроком реализации, рассматривались и анализировались наиболее популярные средства в своей категории [1]. Разработанное Web-приложение реализовано на языках программирования Java и JavaScript.

По структуре данное приложение является RESTful приложением. А, значит, все данные передаются посредством HTTP-запросов. Важной частью разработки подобных приложений является способ соединения с базами данных и облачными хранилищами. Так как backend часть писалась на Java, с использованием Spring framework, то всю настройку соединений на себя взял именно Spring framework [2].

Так как в приложении использовалось облачное хранилище AWS S3 storage, то за связь с хранилищем отвечал отдельный сервис AmazonS3Service, в котором было описаны все соединения с использованием секретных ключей и номеров. Внутри самого облачного хранилища все бакеты были настроены на приватный доступ, в меру безопасности.

Бакет – это логическая сущность, которая помогает организовать хранение объектов. Все объекты, которые хранятся внутри бакета, имеют свой уникальный url объекта, с помощью которого к ним можно получить доступ. В рамках данного приложения такими объектами явились изображения.

За соединения с базой данных отвечает модуль под названием orm, а именно одно из его правил – jdo. В данном проекте было принято решение использовать нереляционную базу данных – MongoDB. Нереляционная база данных удобна быстрым и удобным доступом к хранению документов, в данном случае – тестов учеников, а для хранения картинок было принято решение использовать Amazon Web Service (AWS) – S3 storage.

Параметры соединения с базой данных хранятся в специальном файле конфигурации – application.properties. Spring с помощью специальных аннотаций просматривает этот файл и использует данные из него для создания соединений не только с базами данных, но и с другими хранилищами.



Рисунок 1 – Структура RESTful приложения

На рисунке выше описана полная структура разработанного приложения, стрелками обозначена связь между частями приложения, где BE – server – это часть, написанная на Spring framework, FE – client – часть, написанная на Angular, DB – база данных и S3 – облачное хранилище. Стрелками в обе стороны отмечена двусторонняя связь, т.е. BE одновременно может передавать и получать данные от базы данных, S3 storage и клиентской частью. Связь между S3 и клиентом является односторонней, т.е. S3 посылает байтовые потоки для отображения изображения на странице, но клиентская часть приложения не может посылать данные напрямую в S3.

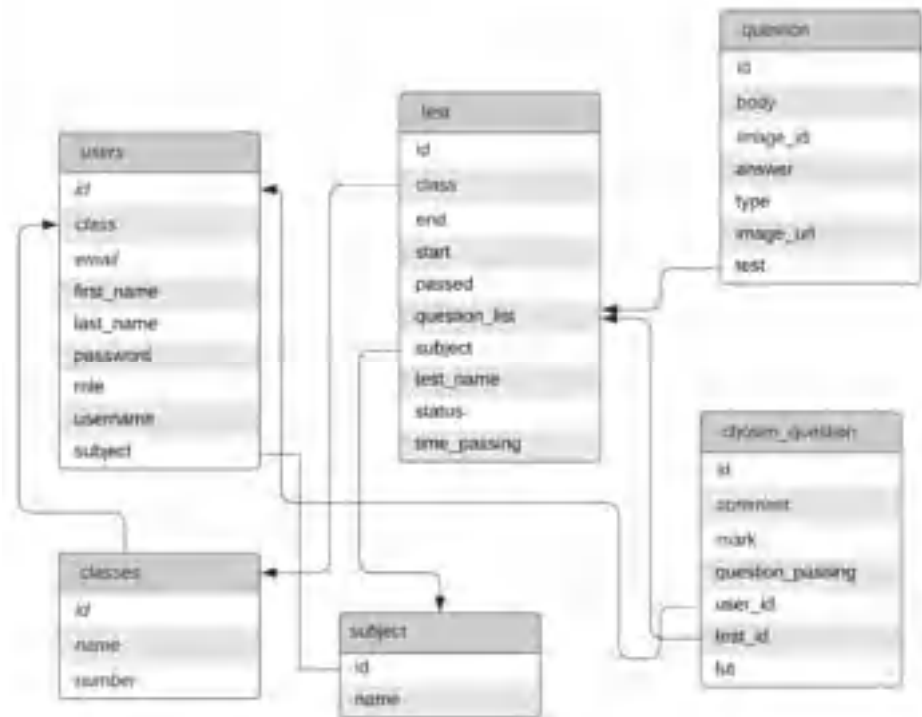


Рисунок 2 – Структура базы данных приложения

На диаграмме выше изображена структура базы данных Web-приложения «Remote testing for schools». На рисунке можно наблюдать взаимосвязь всех таблиц между собой. В некоторых таблицах существуют поля, которые добавляются внутри самих сервисов, используя перечисления - Enums. К таким полям относятся: role, statu, lut. Role – это специальное поле внутри таблиц, которое определяет роль для объектов. Например, роли для пользователей: учитель, обучающийся, администратор. В зависимости от выбранной роли выделяются права permissions, которые позволяют выполнять различного рода действия на страницах приложения, а также позволяют отображать элементы страниц или дополнительные страницы. Таблица subject одновременно выполняет 2 роли: присоединяется к таблице user в

случае, если выбрана роль учитель; принадлежит тесту, чтобы указать, к какому именно учебному предмету относится данный тест.

Также в данном файле находятся специальные секретные ключи для jwt- токенов (специальный веб-токен, который служит для опознавания пользователя на том или ином интернет-ресурсе). Jwt-токен выдается каждый раз, когда пользователь совершает вход со своими логином и паролем. Данный токен содержит в себе информацию о пользователе. Программист сам решает, какие данные он будет хранить в токене. В данном приложении токен содержит полностью всю информацию о пользователе, а именно: фамилию, имя; роль; permissions. Если это учитель, – какие классы и предметы ведет, а если обучающийся, – то в каком классе учится.

Пример jwt-токена:

```
Bearer eyJhbGciOiJIUzUxMiJ9eyJzdWUiOiI3MCIsImIhdCI6MTYxODQ5NjExNCwiZhaWwiOiJ2bWFya2V2aWNoQHB2R1Y3RzYXZ2eS5jb
```

Разработанный сайт интернационализирован, поддерживает 2 языка: русский и английский. При запросах «заказчика» выбираемые языки можно менять.

Разработанное Web-приложение поддерживает 3 роли: ROLE\_ADMIN – администратор, ROLE\_MODERATOR – учитель, ROLE\_USER – обучающийся. В качестве примера продемонстрируем версию разработанного приложения с позиции пользователя-обучающегося.

Ученики имеют мало функционала на сайте, ведь основной их задачей является прохождение тестов, т.е. непосредственная работа с тестовыми материалами.

На данном примере всего 2 вкладки: пройденные тесты и не пройденные тесты, а также отображается информация, в каком классе учится обучающийся: номер и буква школьного класса.

Таким образом, разработанное Web-приложение позволяет проводить контроль знаний обучающихся посредством компьютерного тестирования. В приложении имеется возможность добавлять и удалять учебные дисциплины, классы, задания для компьютерного тестирования.

Приложение разработано для пользователей различных возрастов, оно несложно в использовании, легко и быстро работает, учитывает необходимость быстро включаться в процесс дистанционного обучения без потери качества в образовании. Дополнительными преимуществами данного приложения являются: основные задачи решаются в условиях учетной системы; учителя могут из системы получать все необходимые данные о качестве диагностируемых знаний; обучающиеся имеют возможность быстро и четко диагностировать свои знания; администраторы имеют возможность контролировать процесс тестирования и быть включенными в процесс диагностики знаний учащихся.

Разработанное Web-приложение апробировано: используется в учебном процессе ГУО «Гимназия №10 г. Гомеля». Также отметим, данное Web-приложение может быть использовано во многих учреждениях образования: университетах, лицеях, колледжах и, при необходимости, на производстве.

#### Список литературы

1. *Rozentals Nathan*. Mastering TypeScript – Build enterprise-ready, industrial strength web applications using TypeScript and leading JavaScript Frameworks. Packt Publishing, 2017. 658 p.
2. *Никсон Р.* Создаем динамические web-сайты с помощью PHP, MySQL, JavaScript, CSS и HTML5. М.: Диалектика-Вильямс, 2019. 816 с.

**Т. Ю. Мельникова, Т. Г. Найдич**  
*Ясли-сад № 176, Республика Беларусь, г. Минск*

## **МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Воспитание подрастающего поколения не может осуществляться вне традиционной культуры народа, среди которого живет [1, с.20].

В послании Президента Республики Беларусь А. Г. Лукашенко белорусскому народу и Национальному собранию отмечалось, что «...Патриотизму – *нельзя научить. Можно только показать пример своей искренней любовью к родной земле, гордостью достижениями своего народа, бережным отношением к историческому наследию, уважением традиций и ценностей многих поколений белорусов, конкретными делами во благо страны*». Меняется эпоха. Но остается неизменной жизненная ценность любого государства – патриотизм его граждан, который начинается с любви к своей малой родине, к тому месту, где ты родился и вырос, с гордости за свою семью, школу, деревню, поселок или город, за людей, которые живут рядом [6].

От того, какими будут позиции и взгляды педагога, его жизненные и культурные ценности, во многом зависят перспективы развития страны.

К сожалению, не все педагоги составляющие педагогические коллективы республики, обладают такой устойчивой позицией, взглядами и убеждениями.

Для решения данной проблемы потребовалось моделирование процесса патриотического воспитания педагогов в процессе проектно- исследовательской деятельности. Этот метод позволяет адекватно и целостно представить организационно-методические механизмы патриотического воспитания, обеспечивающие достижение прогнозируемого результата [7, с. 9].

Модель организации патриотического просвещения педагогов.

В теоретическом обосновании построения модели мы исходили из общепринятого в педагогической и философской науке представления о модели как схеме, отображающей целостность изучаемого процесса, дающей описание условий и средств его протекания и включающей в себя цели, задачи, принципы, содержание, методы, а также результат формирующего процесса [2].

Цель рассматривается как системообразующий компонент исследуемого процесса, обеспечивающий его целостность. Она заключается в формировании основ патриотизма и нравственной культуры педагогов в процессе проектно-исследовательской деятельности.

Достижению цели способствует реализация следующих задач:

1) философско-мировоззренческая подготовка педагогов: формирование системы научных и эмпирических знаний о патриотизме, обеспечение глубокого, целостного осознания его природы;

2) приобщение педагогов к системе духовных и социокультурных ценностей, отражающих богатство и своеобразие духовной культуры народы, истории Отечества и формирующих потребности в самореализации на нравственно-ценностной основе;

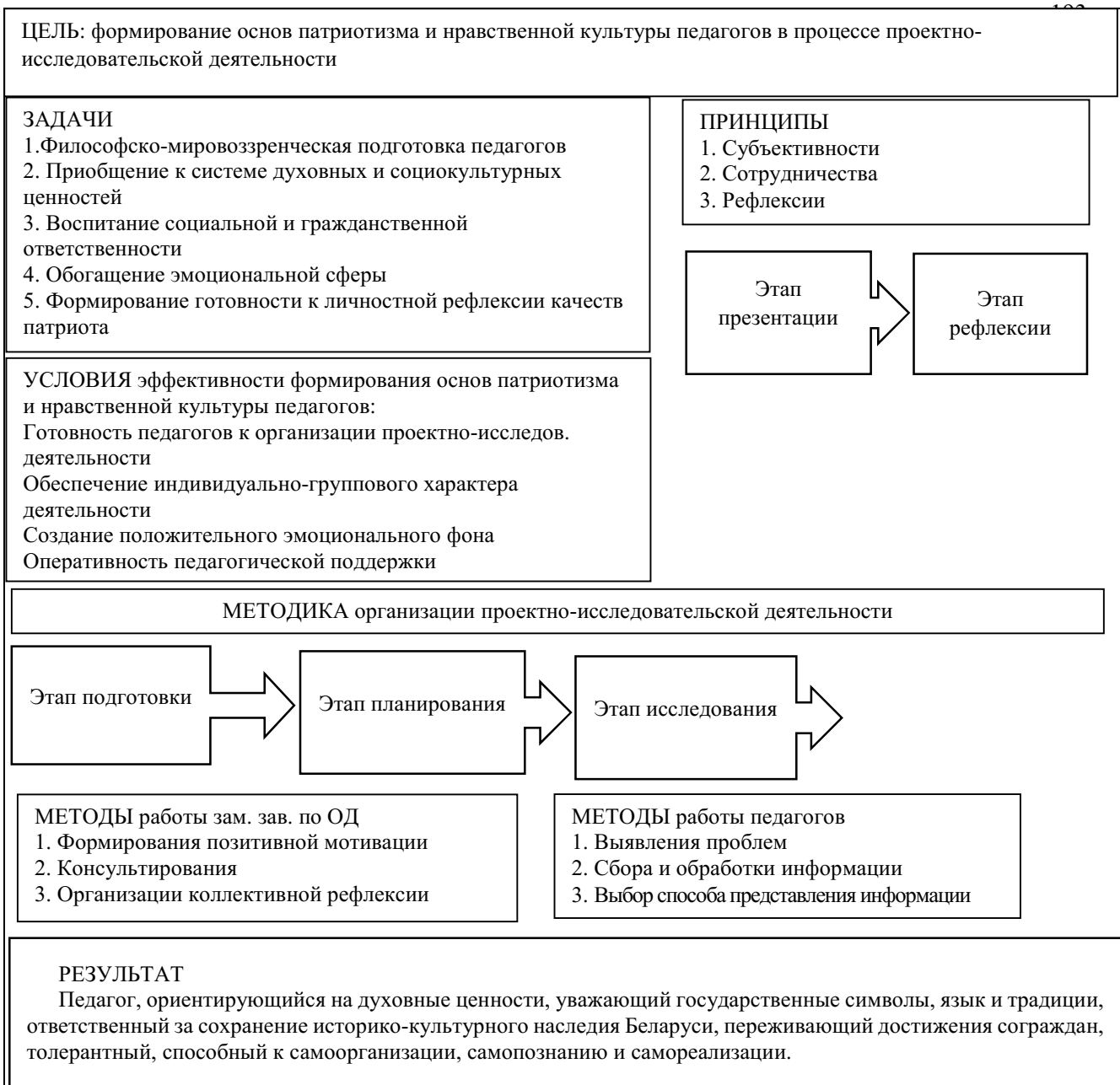
3) воспитание социальной и гражданской ответственности как важнейшей характеристики педагога-патриота, проявляющейся в заботе об имидже своей страны; в творческой самоотдаче на благо Отечества;

4) обогащение эмоциональной сферы педагога опытом ярких патриотических переживаний, выступающих конкретно-чувственной основой его патриотических убеждений;

5) формирование готовности к личностной рефлексии себя как патриота.

Эффективность реализации цели и задач патриотического воспитания педагогов в процессе проектно-исследовательской деятельности обеспечивают принципы: субъектности, сотрудничества, рефлексии.





Содержание исследовательской деятельности в патриотическом воспитании педагогов конструировалось с учетом структуры патриотизма как устойчивого нравственного отношения к Отечеству.

В связи с выделенными компонентами объектами изучения в исследовательской деятельности стали: смысл человеческого бытия, сущность и функции исторической памяти, культурное наследие, национальные стереотипы, достижения сограждан, любовь как универсальное чувство, обеспечивающее гармонию человека с миром, психология воли, подвига, толерантность, самопознание как средство самосовершенствования.

Процесс патриотического воспитания педагогов при формировании основ патриотизма и нравственной культуры будет более эффективным при выполнении следующих психолого-педагогических условий.

Готовность педагогов к организации проектно-исследовательской деятельности – предполагает создание условий для самовыражения и самоопределения каждого участника проектной деятельности, обеспечение сотрудничества и взаимопомощи, организацию индивидуальной и групповой рефлексии [3, 4].

Включение педагогов в проектно-исследовательскую деятельность патриотической направленности предусматривает организацию индивидуальной

СОДЕРЖАНИЕ проектно-исследовательской деятельности

(написание рефератов, тезисов, карт) и групповой (творческие и исследовательские проекты) форм работы.

В основе индивидуальной формы лежит приобретение и оценка субъектом личного опыта в познании истории своего имени, фамилии, рода, «малой родины» как способа сохранения исторической памяти.

Групповая деятельность способствует расширению зон социального взаимодействия, развитию культуры коммуникации и межличностного общения. Она содействует вовлечению в активную работу пассивных и слабо мотивированных студентов.

Создание положительного эмоционального фона предусматривает формирование установки видеть в каждом человеке носителя позитивного, доброго, творческого начала; позволяет педагогу-исследователю поверить в себя, в свои возможности через собственные достижения в выполняемой работе и достижения участников проектов; способствует созданию ситуаций радости, возникновению положительных эмоций при личностной рефлексии [5, с. 144].

Оперативность педагогической поддержки заключается в оперативной обратной связи, в выявлении трудностей, испытываемых авторами проектов, подвижных графиках индивидуального и группового консультирования; в оказании своевременной помощи педагогу в осуществлении нравственной экспертизы познаваемого материала, происходящих с педагогом «открытий» во время проведения исследования; в стимулировании рефлексии.

Методика организации проектно-исследовательской деятельности предполагает следующие этапы: подготовки, планирования, исследования, представления и рефлексии.

Целью подготовительного этапа является выбор темы, определение характера деятельности (индивидуальной или групповой), определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования.

Для решения поставленных проблем на этапе планирования педагогами осуществляется поиск источников информации, обсуждаются методы исследования, способы оформления конечных результатов (рефераты, мультимедийные презентации, видеоролики, творческие отчеты, статьи для студенческих конференций и пр.), распределяются задачи по микрогруппам, определяются критерии оценки.

На этапе исследования педагоги занимаются сбором информации, систематизацией и анализом полученных данных.

На этапе презентации педагоги публично, с привлечением авторов других проектов, зрителей, представляют свои работы.

Этап рефлексии целесообразно проводится самостоятельно, наедине.

Реализация предложенной нами модели предполагает, что результатом формирования основ патриотизма и нравственной культуры педагогов в процессе проектной деятельности станет педагог, ориентирующийся на духовные ценности, уважающий государственные символы Республики Беларусь, язык и традиции, ответственный за сохранение историко-культурного наследия Беларуси, переживающий достижения сограждан, толерантный, способный к самоорганизации, самопознанию и самореализации на благо Отечества.

#### Список литературы

1. *Бамбиза И.* Достояние нации // *Беларуская думка.* 2010. № 5. С. 20–23. О проведении в Беларуси Года Родной земли.
2. *Беляева Г. Н.* Система работы педагогического коллектива по воспитанию гражданственности и патриотизма через изучение историко-культурного наследия родного края // *Пазашкольнае выхаванне. Серыя «У дапамогу педагогу».* 2009. № 9. С. 20–22.
3. *Ворошень О. Г.* Образ Родины в восприятии современных белорусов // *Адукацыя і выхаванне.* 2008. № 6. С. 11–16. Исследуется образ Родины в восприятии жителей Беларуси.
4. *Гутковская М. С.* Роль идеологической работы в гражданской социализации молодежи Республики Беларусь // *Сацыяльна-педагагічная работа. Серыя «У дапамогу педагогу».*
5. *Пасман Т. Б.* Патриотизм – понятие конкретное // *Народное образование.* 2010. № 4. С. 143–146.
6. Послание Президента белорусскому народу и Национальному собранию от 4 августа 2021 года. [Электронный ресурс]. Режим доступа [www.president.gov.by](http://www.president.gov.by)
7. *Сташкевич О. Л.* Гражданско-патриотическое воспитание личности: ценностный аспект // *Адукацыя і выхаванне.* 2008. № 10. С. 8–12.

**Н. В. Мисаревич**

*Университет права и социально-информационных технологий, Гродненский филиал, Республика Беларусь, г. Гродно*

## **ИСТОРИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

Изучение истории становления и развития государственно-правовых институтов является неотъемлемым элементом процесса подготовки высококвалифицированных кадров в любой стране. Конституция Республики Беларусь, подчеркивая значимость данной составляющей, указывает на «многовековую историю развития белорусской государственности» [3]. По мнению автора, в современных условиях, когда повышаются требования к идеологической работе в учебных заведениях, изменяются подходы к гражданско-патриотическому воспитанию, необходимо усилить историческую составляющую при преподавании дисциплин в рамках подготовки специалистов различного уровня. Но особая роль здесь должна быть отведена подготовке специалистов по направлению «юриспруденция», так как именно от уровня подготовки кадров данной квалификации зависит уровень правовой грамотности населения конкретного государства.

На белорусских землях имеется свой собственный опыт правотворческой и правоприменительной деятельности, который ценен для изучения и сегодня. Особенно интересен и познавателен в этом контексте период Великого княжества Литовского (далее – ВКЛ), когда шел процесс формирования и дальнейшего развития белорусской правовой системы. При преподавании дисциплин юридического цикла необходимо акцентировать внимание на преемственности правовых институтов, тем более, что некоторые положения, созданные в тот период, мы находим и в современном белорусском законодательстве. Остановимся лишь на некоторых примерах.

Институт местного управления и самоуправления. В соответствии со ст. 117 Конституции Беларуси «местное управление и самоуправление осуществляется гражданами через местные Советы депутатов, исполнительные и распорядительные органы, органы территориального общественного самоуправления, местные референдумы, собрания и другие формы прямого участия в государственных и общественных делах» [3]. Общий подход законодателя – в компетенцию местных органов входят вопросы местного значения с учетом интересов населения, проживающего на территории конкретной административно-территориальной единицы.

В период ВКЛ институт местного управления уже был известен точно с таким же принципом действия. Города получали привилегии на магдебургское право, в которых определялась новая система управления городом – магистрат, что состоял из двух коллегий (современное разделение на распорядительные и исполнительные структуры). Цель издания акта обычно определялась следующим образом: «Иж маючы взгляд посполитого доброго розмноженья и хотечи положенье места нашего Менского в мере лучшее поставити, абы люди наши там мешкаючыи, через врад добрый а справедливыи былі розмножены...» (т.е. подчеркивается приоритет именно интересов населения конкретного города) [2, с. 187]. В рамках дисциплины «Конституционное право» будет вполне уместным уделить внимание истории формирования института местного управления и самоуправления на белорусских землях.

Правовой статус иностранцев. Подход современного белорусского законодателя к данному вопросу следующий: устанавливается национальный режим в рамках реализации прав, свобод и исполнения обязанностей иностранными гражданами на территории Беларуси. Но имеются определенные ограничения, когда реализация конкретного права связана с принадлежностью к гражданству: иностранные граждане не могут занимать должности в государственном аппарате, не обладают избирательным правом на территории республики, не имеют права приобретать в частную собственность земельные участки по возмездным сделкам и т.д. Следует отметить, что уже в XVI ст. в законодательстве ВКЛ имелась соответствующая

норма. Статут ВКЛ 1588 г. в р. 3, ст. 12 устанавливал: «в томъ паньстве, великомъ князстве литовскомъ... достоинствъ духовныхъ и светскихъ, городовъ, дворовъ, кгрунтьовъ, староствъ, державъ, врьдовъ земскихъ... и вечностей жадныхъ чужоземцомъ и заграничникомъ, ани суседомъ того паньства давати не маемъ». Але то все мы и потомъки нашы, великие князи литовские, давати будемъ повинни только литве, руси, жомойти – родичомъ старожитнымъ и уроженьцомъ великого князства литовского и иныхъ земель, тому великому князству належачыхъ» (т.е. иностранцы не могли занимать государственные должности и не могли приобретать недвижимость в собственность) [4].

В привилеях на магдебургское право городам вменялось в обязанность построить «домъ гостиный коштомъ и накладомъ своимъ на приездъ людей купецкихъ сбудовати» [1, с. 264]. Особо оговаривалось, что «госці» (иностранцы) должны были останавливаться именно в гостиницах. Так местные власти могли контролировать нахождение иностранцев на территории конкретного города. Современный подход – требование зарегистрироваться в соответствующих органах страны пребывания. Об исторических наработках в данной сфере можно упоминать при изложении конкретных тем по дисциплинам «Конституционное право», «Международное частное право», «Гражданское право».

Местные налоги. Для пополнения местного бюджета современный законодатель разрешает местным органам власти вводить местные налоги, часть от поступлений которых может быть использована для решения вопросов местного значения. В период ВКЛ на примере городов с магдебургским правом мы также можем наблюдать такой подход. Привилей г. Пинску 1581 г. разрешает «на туюжь потребу и пожитокъ посполитый... есмо обывателемъ (мещанам Пинска) даем доходы и пожитки съ мостовъ у брамахъ Пинскихъ стоячихъ, то есть, отъ каждого воза купецкого брата по два пенези белые, которыми пенезми они отъ мостъ направовати повинни были мають» [1, с. 264]. Данная информация может быть использована в рамках дисциплины «Налоговое право».

Любая отрасль белорусского права развивается на основе накопленного опыта и традиций. Важно своевременно и корректно этими наработками пользоваться.

Таким образом, при подготовке юридических кадров историческая составляющая дисциплин правоведческого профиля имеет важное значения в деле формирования активной гражданской позиции и патриотического воспитания. Этим подчеркивается преемственность поколений, а также обращается внимание на значимость предыдущего опыта и ценность сохранения исторических традиций для будущих поколений.

Представляется, что проведение сравнительного анализа по вопросу исторического опыта в создании и развитии тех или иных положений современного законодательства будет полезно и при проведении разъяснительной беседы среди населения страны (например, в рамках работы студенческих юридических клиник, проведения профориентационной работы в школах и т.д.). Все это поможет воспитать уважительное отношение к государству, что в современных условиях особенно актуально.

#### Список литературы

1. Акты, относящиеся къ истории Западной Россіи, собранные и изданные Археографическою комиссією: в 5 т. СПб., 1848. Т. 3. 1544–1587. 358 с.
2. Жалованная грамота Минску на Магдебургское право, 14.03.1499 // Документы і матэрыялы па гісторыі Беларусі ў сярэднія вякі (VI – XV ст.). Мінск: Народная асвета, 1998. С. 185–188.
3. Конституция Республики Беларусь 1994 года (с изменениями и дополнениями, принятыми на республиканских референдумах 24 ноября 1996 г. и 17 октября 2004 г.) ; в ред. Закона Республики Беларусь от 12 октября 2021 г. № 124-3 [Электронный ресурс]. URL: <https://pravo.by/pravovaya-informatsiya/normativnyye-dokumenty/konstitutsiya-respubliki-belarus/> (дата обращения: 09.12.2021).
4. Статут Вялікага княства Літоўскага 1588. Тэксты. Даведнік. Каментарыі. Мінск: БСЭ імя П.Броўкі, 1989. 576 с.

**Б. С. Мустафина**

*Костанайский региональный университет им. А. Байтурсынова, Республика Казахстан, г. Костанай*

## **ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ВНЕДРЕНИЯ MINOR В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС (НА ПРИМЕРЕ КОСТАНАЙСКОГО РЕГИОНАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ А. БАЙТУРСЫНОВА)**

В Правилах организации учебного процесса по кредитной технологии обучения отмечено: Дополнительная образовательная программа (Minor) – совокупность дисциплин и (или) модулей и других видов учебной работы, определенная обучающимся для изучения с целью формирования дополнительных компетенций [1]. Таким образом, с точки зрения своего назначения дисциплины-Minor призваны расширить кругозор студента, помочь освоить дополнительные компетенции, способствующие успеху в будущей послевузовской деятельности.

В Костанайском региональном университете имени А. Байтурсынова реализация важной составляющей новой образовательной модели бакалавриата – Minor стартовала в 2020 году. В отличие от Major (образовательная программа, определенная обучающимся для изучения с целью формирования ключевых компетенций), Minor – это блок из четырех взаимосвязанных дисциплин непрофильного для студента направления подготовки. Обучающиеся на 2 курсе при определении индивидуальной траектории обучения могут заменить дисциплины от основной образовательной программы, на дополнительную образовательную программу в общем объеме – 20 кредитов. Для дополнительной образовательной программы разрабатывается отдельный каталог элективных дисциплин [2]. Каждый обучающийся обязан выбрать для изучения на 3 или 4 курсе бакалавриата один Minor.

Кафедра журналистики и коммуникационного менеджмента разработала дисциплины Minor, актуальные для многих специальностей в 21 веке – веке колоссального значения информации. Информация – это те сведения, которые необходимы для управления всем: техническими устройствами, самоуправления отдельной личностью, социальными процессами.

С появлением новых видов связи, электронной обработки данных и чрезвычайно бурным и быстрым развитием цифровых технологий в последние четверть века влияние информации на поведение и сознание огромных масс людей выросло неимоверно.

Умение определять источники необходимой информации, вычлнять только достоверную информацию, необходимую как для бытовой, так и для профессиональной деятельности, самим выступать профессиональными генераторами информации (о себе, своей компании, своем роде деятельности), управлять с помощью правильно выстроенных коммуникаций общественным мнением – вот одни из немногих задач, с которыми приходится сталкиваться каждому члену современного общества.

Именно поэтому дисциплины Minor (Медиаграмотность, SMM менеджмент, Имиджелогия, Мастерская красноречия) кафедры журналистики формируют в специалистах различных направлений такую ключевую компетенцию, как грамотная работа с информацией.

И уже в первый год реализации Minor кафедрой журналистики, дисциплины выбрали 13 групп 7 разных специальностей. 200 студентов освоили дополнительные важные компетенции.

После завершения изучения Minor студенты знают, как выстроить личный и корпоративный имидж, четко, ясно выражают мысли в письменной и устной формах, умеют писать тексты для СМИ и социальных сетей, выступать перед любой аудиторией, способны разработать рекламную и PR-кампанию.

Так, по дисциплине «Имиджелогия» студенты таких специальностей как «Агрономия», «Технология переработки и производства продуктов из растительного сырья», «Биотехнология», «Психология», «Филология» в небольших подгруппах разрабатывали

проекты по поддержанию и укреплению имиджа университета. Эта практика может стать огромным практическим вкладом в PR-деятельность вуза, так как идеи студентов отличаются свежестью взглядов, креативностью, «новым вдохом» в традиционные инструменты. И маркетинговый отдел университета вполне может сотрудничать со студентами в реализации их идей.

В процессе обучения со студентами постоянно поддерживалась обратная связь, преподаватели интересовались насколько та или иная дисциплина им полезна, как она может пригодиться в их профессиональной деятельности, на что студенты хотели бы сделать больший упор с учетом их профессии.

Студентов явно привлекали необычность дисциплин, формы работы в виде выполнения творческих заданий, соревновательность, новые преподаватели. Обучающиеся на занятиях принимали активное участие, не имели пропусков без уважительных причин.

К слову, дисциплина «Мастерская красноречия» из майнера «Деловые и имиджевые коммуникации» была предложена для изучения российским студентам в рамках программы «Виртуальная академическая мобильность». И во 2 академическом периоде 2020/2021 учебного года ее выбрали 25 студентов 1-3 курсов специальности «Филология» Государственного гуманитарно-технического университета города Орехово-Зуево Московской области.

Что касается дисциплин Minora «Медийные коммуникации», важно отметить, что перед тем, как предложить дисциплину SMM-менеджмент, был проанализирован рынок труда через сервис Head Hunter, который показал большой спрос на специалистов данной сферы. Так как с развитием информационно-коммуникационных технологий широкое распространение по всему миру получили социальные сети. Сегодня социальные сети стали неотъемлемой частью жизни миллионов казахстанцев разных возрастных и демографических категорий. Потенциал социальных сетей для трансляции идей, формирования общественного мнения, создания и продвижения брендов, построения межличностных коммуникаций, а также выстраивания обратной связи с государственными органами способствовал появлению отдельного направления – управления социальными медиа, то есть, SMM-менеджмента.

Базовые знания в области SMM-менеджмента сегодня являются необходимыми для успешного позиционирования себя в качестве эксперта, построения продаж, дополнительного заработка и так далее. Этим обусловлен интерес, в большей части, молодых людей, к изучению дисциплины. Цель дисциплины – ознакомить студентов с основными инструментами, формами, методами работы в социальных сетях. В ходе курса студенты разрабатывают личный SMM-проект с учетом рекомендаций, получаемых в ходе занятий, и могут на практике отследить эффективность тех или иных подходов.

«SMM-менеджмент» преподавался у студентов специальностей «Информатика», «Биотехнология». Обучающиеся вне зависимости от специальности демонстрируют понимание тем, заданий и отлично справляются с поставленными задачами. Это связано с тем, что студентов объединяет принадлежность к так называемому «поколению Z» – цифровому поколению, взросление и становление их как личностей происходило в период бурного развития информационно-коммуникационных технологий. Они в курсе новшеств, открыты миру, у них схожие ценности.

Дисциплину «Медиаграмотность» впервые выбрали обучающиеся русского отделения 2 и 3 курсов специальностей «6В06102 – Вычислительная техника и программное обеспечение» и «5В060200 – Информатика», «Биотехнология»

Они с интересом изучали лекционный и практический материал, добросовестно отнеслись к выполнению упражнений, творческих заданий и самостоятельной работы.

Особо стоит отметить заинтересованное участие обучающихся в обсуждении проблем медийной и информационной грамотности, критического анализа материалов СМИ, изучения базовых технологий создания сообщений для новых медиа.

Также привлекло внимание студентов обучение в формате онлайн кэпшн видео от Media School CABAR.asia, а затем выполнение самостоятельной работы – создание авторского

кэшпн-видео на свободную тему (по выбору студента). У них появилась возможность проявления творческих способностей и апробирования на практике, приобретенных знаний об аудиовизуальных средствах создания текстов.

Таким образом, внедрение в учебный процесс дисциплин Minor и реализация кафедрой журналистики таких дисциплин, как «Имиджелогия», «Мастерская красноречия», «SMM-менеджмент», «Медиаграмотность» на специальностях «Агрономия», «Биотехнология», «Технология переработки и производства продуктов из растительного сырья», «Психология», «Филология», «Вычислительная техника и программное обеспечение», «Информационные системы» показали положительные результаты.

В целом необходимо отметить несколько важных моментов.

Студенты действительно нуждаются в дисциплинах Minor, которые расширяют их кругозор, позволяют «отвлечься» от профильных предметов, формируют дополнительные компетенции, необходимые в высококонкурентном информационном обществе.

Работа со студентами других образовательных программ – очень интересная практика и для преподавателей, так как это возможность посмотреть на свою ОП под другим углом, что в дальнейшем ведет к еще большему совершенствованию как преподавателя, так и дисциплин ОП.

Появляется возможность PR-деятельность вуза поднять на совершенно новый уровень, так как в рамках дисциплин в творческий процесс задействуется колоссальный интеллектуальный и человеческий ресурс университета.

Реализация Minor ведет к высокой конкурентной борьбе между кафедрами за внимание студентов других специальностей, что соответственно влечет за собой усовершенствование дисциплин и учебного процесса, внедрения новых методов и технологий обучения.

#### **Список литературы**

1. Правила организации учебного процесса по кредитной технологии обучения. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 20 апреля 2011 года №152 (с изм. и доп., внесенными от 12.10.2018 г. №563) [Электронный ресурс]. Доступ из информационно-правовой системы нормативных правовых актов Республика Казахстан «Әділет».

2. Каталог дополнительных образовательных программ (Minor). [Электронный ресурс] // URL: <https://ksu.edu.kz>

**Е. М. Нарбут**

*Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, Республика Беларусь, г. Гомель*

## **СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ОНЛАЙН ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРАКТИКУМА: ТРУДНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

Проблема профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка всегда была одной из приоритетных в отечественной методической науке. Была проделана значительная научная работа, которая позволила смоделировать деятельность учителя иностранного языка, создать профессиограмму (К. И. Саломатов, С. Ф. Шатилов), квалификационную характеристику преподавателя иностранного языка (Г. В. Рогова и др.), что позволило конкретизировать совокупность профессиональных знаний, навыков и умений, которыми должен обладать учитель иностранного языка.

Еще в конце прошлого века были рассмотрены вопросы профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в педагогических вузах (Н. И. Гез, Р. К. Миньяр-Белоручев, Г. В. Рогова, К. И. Саломатов, С. Ф. Шатилов, Н. В. Языкова и др.). В последующие годы были установлены компетенции, входящих в состав компетентности преподавателя иностранного языка (Н. И. Алмазова, И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Ю. В. Еремин, И. А. Зимняя, А. В. Малев, В. В. Сафонова, Е. Н. Соловова, Е. А. Тарева, А. Н. Щукин, Н. А. Горлова).

Последние годы интенсивно развивается такое направление, как «компьютерная лингводидактика» (Н. Д. Гальскова, П. В. Сысоев, М. А. Бовтенко), позволяющее широко задействовать дидактические свойства и функции новых мультимедийных и гипермедиа технологий в сфере обучения иностранным языкам» [1, с. 3].

В практике преподавания предприняты попытки реализации принципов дистанционного образования в обучении иностранным языкам (Мердок М., Солдаткин В. И., Хуторской А. В., Щенников С. А.), отражающих специфику учебного процесса с использованием дистанционных образовательных технологий и позволяющих выстроить мероприятия для организации такого процесса. Однако они фрагментарны, немногочисленны, являют собой редкие методические находки учителей, часто не отвечают современным требованиям личностно-ориентированного обучения, применяются без учета возрастных особенностей развития обучаемых, а также материального оснащения учебного заведения.

Вместе с тем, сложность, многоаспектность, полипредметность, беспредельность, неоднородность, деятельностный характер и антропоцентричность иностранного языка, как учебной дисциплины, с одной стороны, и расширение экономических, политических, культурных связей между странами, доступа к опыту и знаниям в мире, большому информационному богатству, в том числе в результате развития международных средств массовой коммуникации, межгосударственной интеграции в области образования, с другой, приводят к выводу, что назрела необходимость разработать модель научно-методической организации образовательного процесса в области высшего образования с использованием дистанционных образовательных технологий, составным элементом которой является педагогический практикум студентов.

Пандемия COVID-19 внесла также свои коррективы в организацию учебного процесса и стимулировала обращение к апробации новых форм организации педагогического практикума, который является составной частью общепрофессиональной подготовки специалиста в области преподавания иностранных языков и направлен на систематизацию и обобщение педагогических знаний и совершенствование профессиональных умений на завершающем этапе обучения в вузе. В учреждение образования «Гомельский государственный университет» на факультете иностранных языков педагогический практикум организован для студентов 3 курса и предполагает посещение студентами учебных занятий в школах, гимназиях и лицеях с целью самоопределения в сфере педагогической деятельности, освоения теоретико-методологических основ педагогической деятельности,



практических способов их реализации в образовательной практике. Структура педагогического практикума выглядит следующим образом.

Педагогический практикум организуется факультетом иностранного языка совместно со средними общеобразовательными учреждениями образования, которые являются базами практики. До начала педпрактикума проводится установочная конференция для знакомства студентов с целями и задачами практикума, формой отчетности, сроками и порядком прохождения практикума, его содержанием, календарно-тематическим планом. Цели и задачи обусловлены непрерывным процессом развития будущего преподавателя иностранного языка как саморазвивающейся личности с творческим стилем научно-педагогического мышления и высоким уровнем академических, социально-личностных и профессиональных компетенций. Конечной целью данного компонента обучения является формирование у студентов представления о содержании, структуре педагогической деятельности учителя иностранного языка и особенностях организации педагогического процесса по избранной специальности.

Во время педагогического практикума руководитель организует посещение студентами четырех уроков иностранного языка разных типов с последующим обсуждением уроков для закрепления теоретических знаний о требованиях к современному уроку иностранного языка и критериях методического анализа урока. Однако, как отмечалось ранее, пандемия внесла свои коррективы и способствовала поиску новых форм организации педагогического практикума. Так, благодаря тесному сотрудничеству с Профессиональным лицеем Хольцминдена (Германия), удалось организовать участие студентов факультета иностранных языков в педагогическом практикуме, который проходил в формате онлайн. Практическому осуществлению данного вида работы предшествовал долгий подготовительный этап обсуждения непосредственного процесса. Был выстроен алгоритм работы: разработан недельный план, в который были включены занятия онлайн по выбранным дисциплинам, совместное обсуждение ключевых моментов дискуссии, общение студентов вне аудиторного времени, подведение итогов работы за неделю и обсуждение вопросов, которые могли бы быть интересны для дальнейшей совместной работы. Онлайн занятия проходили на платформе ZOOM.

Таким образом, опытным путем удалось установить, что организация педагогического практикума с помощью информационно-коммуникационных технологий имеет свои плюсы и минусы, но несмотря на определенные трудности, связанные, прежде всего, с отсутствием прямого контакта с обучающимися, данная форма организации практикума представляется перспективной, и с учетом ряда корректировок может способствовать достижению поставленных целей и решению сопутствующих задач.

#### **Список литературы**

1. Гальскова Н. Д., Бартош Д. К. Электронное обучение иностранным языкам: лингводидактический потенциал // Иностранные языки в школе. 2017. № 6. С. 2–10.

**Н. Г. Новак**

*Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, Республика Беларусь, г. Гомель*

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ И СМЫСЛОВ ЛИЧНОСТИ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА**

Теоретический анализ проблемы ценностей и смыслов личности свидетельствует о том, что данная тема является актуальной на протяжении многих десятков лет. Ценностные ориентиры и смысловая структура личности занимает одну из ведущих позиций в трудах ученых (К. А. Абульханова-Славская, А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, А. В. Брушлинский, Ф. Е. Василюк, А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, К. Муздыбаев, С. Л. Рубинштейн и др.).

В многочисленных психолого-педагогических исследованиях отмечается, что ценностно-смысловая сфера, как основной компонент личности, характеризуется динамичностью, лабильностью, системой иерархии, атрибутивностью, т.е. трансформация ценности зависит от значимости ситуации для личности, основное формирование происходит в процессе социализации. Ценностные ориентации являются основой в процессе самоопределения, личностной направленности, формировании Я-концепции. Традиционно ценности и смыслы определяются в психологической науке как основной механизм регулирования социальной активности и направленности человека.

Современному научному миру представлено большое число интерпретаций понятия «ценность», которые нацелены на теорию о том, что ценности – это основная цель человеческих устремлений, предмет, который может воздействовать на сознание одного отдельного человека или общества в целом. В словаре философской терминологии понятие ценность означает как образцы, стандарты человеческой активности, так и прочие общественные виды.

В качестве методологической основы анализа структуры ценностно-смысловой сферы может быть взята концепция Д. А. Леонтьева, в которой подчеркиваются три главных компонента в ценностях:

- 1) общественные идеалы – наработанные сознанием общества и приведенные в нем обобщенные аспекты о безупречности в различных областях общественной жизни;
- 2) воспроизведение этих идеалов в предметах или трудах определенных людей;
- 3) «модели должного», мотивирующие ее к переводу этих идеалов в основу поведения [4].

По мнению В. Ф. Анурина, по актуальности проблема формирования ценностных ориентаций будущих поколений занимает одно из важных мест в области образования и развития личности [1]. Ценностные ориентации являются выражением жизненных аспектов обучающихся, их близкого контакта с миром, выражением их самовосприятия – все это находит выход в их активной или неактивной общественной деятельности, постановке приоритетов жизненных целей, поведении. Все это конкретизирует направление их движения и культурного саморазвития, постановку краткосрочных и долгосрочных целей и то какими методами они будут руководствоваться при их достижении.

Опираясь на предложенную С. Л. Рубинштейном теорию о социально-психологических основах ценностной ориентации, можно отметить, что это отношение человека к окружающему миру, отдельное мнение этого человека к нужным объектам и явлениям, также ценности. С. Л. Рубинштейн выделил деятельность ценностей, регулирующих поведение с учетом проблем человеческого поведения. В результате внутренних изменений определенные ценности превращаются в актуальные, предметы первой необходимости. Почерпнутые из внутреннего мира, политических, философских, моральных убеждений и страстей, правил нравственного поведения, они становятся важным элементом жизни человека [5].

Методологическим фундаментом для исследования системы смыслов по праву может считаться созданная Л. С. Выготским системно-динамическая концепция культурно-исторического развития личности. Смысл рассматривается с точки зрения смыслового

строения сознания личности в совокупности обусловленных между собой связей «ситуация – мысль – смысл – действие». Это дает возможность выделить понятия: динамическая смысловая система, смыслообразование и смысловое поле [3].

Ценностно-смысловая ориентация характеризуется динамичностью. Если люди не поддерживают ценностный вектор, ценности не будут сформированы, не обретут свой целостный облик, не активируются и исчезнут. Принятие и усвоение ценностей – длительный процесс. Понимание ценностей формируется на основе принятия ценностно-смысловой ориентации, а это, в свою очередь, рассматривается как часть объяснения системы личных ценностей [1].

В работе Г. Л. Будинайте, Т. В. Корниловой отмечается, что ценностно-смысловая направленность личности вырабатывается в процессе социализации личности. На разных этапах социализации человеческие факторы своего развития, семьи, образования, профессиональной подготовки, социальных и исторических условий сталкиваются с различными отклонениями в развитии этих факторов в случае психотерапевтической работы (целенаправленное психологическое воздействие). В процессе социализации на возникновение и формирование ценностей оказывают влияние определенные факторы: индивидуальные (психофизические) – инвалидность, перенесенные заболевания, травмы; социальные – семья, учреждения образования профессиональная подготовка, религиозные и культурные традиции социума в котором находится личность [2].

Смена привычных условий социализации способствует столкновению привычных ценностных ориентиров с нормами и правилами, не соответствующими эталонам ценностного поведения. В результате такого столкновения для успешного процесса социализации ценностная сфера трансформируется, вырабатываются новые паттерны поведения. Нарушение механизма перехода одной ценности в другую или частичное ее преобразование приводит к внутреннему диссонансу.

В юношеском возрасте вопросы о смысле и ценности жизни, о самооценке приобретают особое значение. Умение самостоятельно определять цель, найти свое место в жизни, способность к постановке перспективных планов и анализу средств их достижения – важные показатели личностной зрелости на данном возрастном этапе. Не все в юношеском возрасте.

Процесс формирования ценностно-смысловой ориентации личности основывается на перцептивных и эмоционально-волевых процессах, выраженных в форме интериоризации (ценность становится внутренним эталоном только после воздействия внешних факторов), идентичности (формирование ценности происходит через осознание личности своей принадлежности к определенной социокультурной группе) и интернализации (перехода внешних ценностных структур во внутренние регуляторы поведения).

Таким образом, со сменой поколений изменяется структура и иерархия ценностных и смысловых ориентиров личности, в связи с чем рассматриваемая научная проблема с годами не теряет своей научной и практической значимости. Механизм функционирования ценностей характеризуется двусторонним процессом: одной стороны, ценности формирует социум, с другой, личность (реципиент) который либо принимает ценности, предлагаемые социальной средой, проходя все этапы ценностных преобразований, либо активно отрицает. Ценности и смыслы личности – это основа ее жизнедеятельности, регулирующая механизмы формирования других личностных подструктур, направленности личности, определяющая отношения с другими людьми, восприятие событий жизненного пути.

#### Список литературы

1. *Анурин В. Ф.* Ценностные ориентации и их влияние на формирование потребностей // Социология высшей школы. Подготовка специалистов для народного хозяйства: Сб. науч. трудов. Горький, 1982. С. 116–129.
2. *Будинайте Г. Л., Корнилова Т. В.* Личностные ценности и личностные предпочтения субъекта // Вопр. психол. 1993. № 5. С. 99.
3. *Выготский Л. С.* Психология развития ребенка. М., ЭКСМО-Пресс, 2012. 1008 с.
4. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 1999. 487 с.
5. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. 423 с.
6. *Франкл В.* Человек в поисках смысла: Сборник / Общ. Ред. Л.Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1990. 366 с.

**А. Очилов, Ш. Ганиева**

*Каршинский государственный университет, Республика Узбекистан, г. Карши*

## **ЭФФЕКТИВНОСТЬ УЧЕБНЫХ МЕТОДОВ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ТРУДОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Тенденции, увлечения, стремления, желания, мотивы, добрые намерения школьников, особенно их интерес к профессии, формируются на уроках трудового (технологического) образования. Поэтому одним из важнейших аспектов процесса трудового воспитания является методика обучения.

Метод обучения - описывает способы, которыми учитель прививает знания, навыки и умения учащимся и приобретает эти знания, навыки и способности учащимся. Основная часть уроков трудового воспитания состоит из практических занятий, в которых методика обучения в учебных мастерских формирует совместную деятельность учителя и учеников. В ходе занятий по трудовому воспитанию используются следующие методы. Они понимают проект предмета, изложенный в письменной инструкции речевого (объяснительного) разговора, с точки зрения источников знаний и умений и т.д.: демонстрация наглядных пособий и напрямую соблюдая технику безопасности изготавливать предметы.

Методы обучения можно разделить на три группы:

1. Устные методы обучения.
2. Показательные методы обучения.

3. Считаем, что практические методы обучения позволят применить и проверить теоретические знания, полученные в ходе практических занятий на уроках трудового воспитания, эффективно использовать их в будущей педагогической деятельности.

Практические занятия по курсу технологического образования в общеобразовательных школах осуществляется в основном по следующим 5 направлениям: технология деревообработки; технология металлообработки; технология обработки ткани; основы кулинарии; основы сельского хозяйства.

Направления каждого из этих трудовых уроков заканчиваются акцентом на народные промыслы, основы производства и выбор профессии.

Образовательная технология по предмету разработана на основе: правило технологического образования в общеобразовательных школах; цель, структура, содержание и объем учебной информации по предмету трудового воспитания.

Концептуальные подходы к выбору способов и средств обучения, коммуникации, информации и управления, определенные государственным образовательным стандартом, обеспечивающие достижение цели обучения в срок и на условиях, указанных в учебной программе.

Эта часть образовательных технологий основана на актуальности образовательных технологий в контексте ужесточения рыночных принципов экономики и демократизации общества, описывает структуру образовательных технологий в предмете и дает краткие описания обучающих технологий, предназначенных для теории и тренировки на практике.

Концептуальные основы образовательной технологии. Этот раздел образовательных технологий охватывает: актуальность предмета, цели и задачи, общее количество аудиторных часов и их распределение по тематикам в соответствии с типовой учебной программой предмета и видами работ; содержание предмета, изложение предмета в соответствии с типовой учебной программой предмета; методологические основы для выбора способов и средств обучения, коммуникации, информации и управления при проектировании и планировании технологии обучения в классе.

Образовательная технология, предназначенная для теоретических и практических занятий. Каждый образовательный метод и технология состоит из модели технологии обучения, технологической карты обучения, приложений к технологической карте.

Полагаем, что если учителя трудового воспитания будут действовать на основании вышеизложенного, они добьются следующих результатов:

- формирование и развитие общих трудовых навыков и умений студентов, формирование культуры общего труда, качеств, лежащих в основе выбора профессии с учетом их интересов, способностей, профессиональных склонностей;

- дать знания о различных отраслях экономики, применяемых в них техниках и технологиях, дать возможность познакомиться с ними на практике. Обучение их технологии производства товаров народного потребления;

- на уроках трудового воспитания в старших классах общеобразовательных школ научить пользоваться различными инструментами, оборудованием, приспособлениями, применяемыми в профессиональной деятельности рабочих специальностей;

- обучать основам содержания различных производств, пользоваться инструментами проверки, справочниками, выполнять рабочие приемы, делать выводы, сравнивая результаты с требованиями;

- привить студентам тягу к знаниям и труду, чувство уважения к трудящемуся, воспитывать в духе общности, преданности Отечеству;

- научить студентов выращивать качественные, конкурентоспособные товары народного потребления, продукцию труда и средства доставки продукции потребителям в соответствии с требованиями законов рыночной экономики, формирования и развития предпринимательских (управленческих) элементов, спонсорства, деловые качества.

Восстановление и развитие национального духа, быта, традиций народа через обучение народным ремеслам. Национальные ценности, исторические памятники служат для ознакомления с богатым наследием народных мастеров и укрепления их навыков в практической деятельности.

**С. А. Павлова**

*Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор*

## **РОЛЬ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С МОЛОДОЙ СЕМЬЕЙ**

Как указано в Концепции государственной политики в отношении молодой семьи (утвержденной 08.05.2007): молодая семья – это семья, возраст каждого из супругов в которой не превышает 30 лет, либо неполная семья, состоящая из одного молодого родителя, возраст которого не превышает 30 лет, и одного и более детей [1].

Уникальность института семьи состоит в посреднической роли, выполняемой ей для взаимосвязи индивидуумов и государства [8].

У молодых семей существуют следующие проблемы.

1. Жилищные проблемы. Можно с уверенностью сказать, что эта проблема актуальна для молодых супругов. Ведь у современного общества больше нет возможности получить бесплатное жилье. А на открытом рынке обычной молодой семье сложно сразу купить себе жилье. Лишь у некоторых есть отдельные квартиры. В этом смысле молодые семьи выбирают один из вариантов размещения: частную, общественную квартиру или гостиницу семейного типа [4].

2. Материальные и бытовые проблемы. Каждая молодая семья сталкивается с материальными проблемами, трудностями с семейной незащищенностью. Родители супругов могут помочь решить эту проблему [4].

3. Занятость. Низкая заработная плата и доходы, общая материальная незащищенность - одна из остро стоящих проблем молодой семьи. Ведь неудовлетворенность основным заработком вынуждает молодую пару искать работу в другом городе и не исключаются варианты отъезда в другие страны [4].

4. Медицинские проблемы. Выявлено, что незамужние женщины страдают хроническими заболеваниями больше, чем замужние. На возникновение этих медицинских проблем существенно влияет отсутствие поддержки со стороны мужчин, разлад в семье. Это означает, что охрана здоровья молодой семьи в репродуктивном возрасте должна быть на должном уровне. Ведь от этого зависит эффективность репродуктивной функции [4].

5. Психологические проблемы молодой семьи. Создание молодой семьи в современном обществе происходит без каких-либо учений, законов или наук. В начале семейной жизни у супругов вырабатываются стереотипы общения, принятия системы ценностей партнера. Партнеры неосознанно стремятся найти такой тип отношений, который удовлетворит обоих в будущем [4].

Проблемы молодой семьи – это целый комплекс экономических, юридических, социологических, а также психологических проблем. Выбор жизненного пути, приобретение профессии, повышение квалификации, поиск хорошей работы и прочее – все это общая направленность современной молодежи, в чем и заключается актуальность данной темы.

Молодая семья (до рождения ребенка). Принято считать молодой семьей с момента начала совместной жизни и до рождения первого ребенка или заключения брачного договора. Главная задача на данном этапе - найти взаимопонимание и стать ответственными. Чаще всего на данном этапе у супругов возникают первые недопонимания, размолвки и ссоры, хотят «переделать» друг друга.

Семья, ждущая первого ребенка. На данном этапе семья либо распадается (так как кто-то из супругов не готов стать родителем), либо беременность, которая приводит к сплоченности; увеличивается социальный авторитет семьи.

Семья с маленьким ребенком (дошкольного возраста). Задача на данном этапе - переход от диадической зависимости супругов к триадической, с включением зависимого в семью ребенка. Бывают случаи, когда первым зависимым членом, который входит в состав семьи, является не ребенок, а кто-то другой.

Цикл «молодая семья» завершается переходом в старшую группу – «старше 30» (обычно этот процесс совпадает с переходом детей в школу).

Молодые семьи в своем семейном цикле должны осознать и благополучно решить задачи:

- достижения совместимости на разных уровнях;
- преодоления стрессовых ситуаций, связанных с ожиданием и рождением ребенка;
- овладения основными навыками семейного воспитания, бесконфликтного общения;
- приобретения информированности по различным аспектам функционирования семьи;
- достижения экономического благосостояния и стабильности [4].

Особенности молодой семьи, определяют все важнейшие элементы ее жизнедеятельности: характер и структуру внутрисемейных отношений, репродуктивные ориентации, социальный потенциал, материальное положение, что в совокупности составляет социально - демографический и психологический портрет современной семьи данной категории. Таким образом, молодая семья в России в силу своей специфики нуждается в своевременной комплексной поддержке со стороны государства, выражающейся в социально - экономической и психологической помощи [2].

Социально-экономические проблемы в нашей стране и во всем мире, институциональные, реальные семейные проблемы ставят российскую семью в столь сложные условия, что собственных сил обороны недостаточно. Интересы государства и общества, потребности в социальном обеспечении отдельных лиц требуют внедрения устойчивой и стабильной системы социальной помощи семье.

Поскольку семья для каждого человека – необходимость, люди должны ценить семейные отношения и работать над ними, ежедневно поправляя недостатки, открыто общаясь с партнером, заботясь о близких. Для того, чтобы осознать, что не так в семье, каждый должен понимать, к какому типу семейных отношений можно ее определить [3].

Процесс создания семьи до крайности сложен, так как треть конфликтов в молодых семьях связаны с ошибочными побуждениями вступления в брак (брак не по любви, по легкомыслию, вынужденные браки и т.д.), что приводит к быстрым разводам. Так к 24 годам 75 % молодежи вступают в брак, 15 % – уже разводятся. Те же ошибочные побуждения (брак только по любви, необходимость в абсолютном взаимопонимании, абсолютном соответствии партнера идеалу и т.д.), приводят к тому, что большой процент молодежи не может создать семью в период до 25–30 лет [8].

Плохо складывающаяся положительная установка на создание семьи в современных семьях, рост числа неблагополучных семей, количества детских неврозов и патологий характера являются дополнительными условиями, осложняющими формирование готовности к браку.

Одной из часто встречающихся причин неудачной семейной жизни является психологическая несовместимость супругов, плохое знание ими психологических особенностей друг друга и неумение строить правильные отношения. Для получения таких знаний им нужна подготовка к семейной жизни: психологическая, юридическая, медицинская, эстетическая, хозяйственно-экономическая.

Молодежь, которая вступает в брак не имеет точного представления о семейном праве, правовых основах брака, практически не умеет планировать бюджет, не владеет простейшими бытовыми навыками, оказываются не в состоянии без больших денежных затрат создать уют и эстетическую атмосферу в семье, не говоря уже о психологическом климате в семейных отношениях.

Причины разводов жителей разных стран частично совпадают, но имеют и некоторые отличия. Например, в России (особенно в Москве), подытожив результаты своих исследований, Л. Ржаницкая (Институт экономики РАН) и В. Архангельский (государственный университет им. М. В. Ломоносова) выявили следующие причины разводов, которые приводятся разводящимися лицами, особенно часто женщинами: 1) различия между

характерами супругов; 2) различия между взглядами супругов; 3) алкоголизм, наркомания и другие патологические склонности; 4) супружеская неверность и создание другой семьи; 5) неготовность к созданию семьи и безответственное отношение к задачам уже созданной семьи [7].

Наиболее частыми поводами для обращения молодой семьи за консультацией являются различного рода конфликты, взаимное недовольство, связанные с распределением супружеских ролей и обязанностей; конфликты, проблемы, недовольство супругов, связанные с различиями во взглядах на семейную жизнь и межличностные отношения; сексуальные проблемы, недовольство одного супруга другим; сложности и конфликты во взаимоотношениях супружеской пары с родителями одного или обоих супругов; проблемы власти и влияния в супружеских взаимоотношениях; отсутствие тепла в отношениях супругов, дефицит близости и доверительности, проблемы общения; болезнь одного из супругов, проблемы и трудности, вызванные необходимостью адаптации семьи к заболеванию, негативным отношением к себе и окружающим самого больного или членов семьи [5, с. 25].

Опыт работы психологических семейных консультаций показывает, что такой подход позволяет не только решать самые разнообразные задачи гармонизации семейных отношений, но и выявить пути решения других социальных проблем благодаря систематическому анализу поступающей информации.

Около 60 % разводов происходит, когда дети в возрасте от 2 до 7 лет. Кроме того, с развитием детских неврозов, снижением авторитета отца в семье, ростом материальных забот все больше нарушаются отношения молодых родителей со своими детьми.

Итак, оценивая состояние молодой семьи в современном обществе, можно сделать ряд выводов:

во-первых, в настоящее время в нашей стране наблюдается кризис семейных отношений, связанный с уменьшением количества детей, сокращением размеров семьи и снижением значимости близких людей;

во-вторых, очень остро стоит проблема сиротства;

в-третьих, наблюдается рост динамики гражданских браков;

в-четвертых: есть проблема развода.

Очевидно, что для эффективного решения этих проблем необходима постоянная и целенаправленная деятельность различных структур государства и, в первую очередь, органов исполнительной власти и управления на всех уровнях, а также профессиональная деятельность, такие как социальная работа.

#### Список литературы

1. Письмо Минобрнауки РФ от 08.05.2007 № АФ-163/06 «О Концепции государственной политики в отношении молодой семьи». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://base.garant.ru/191723/>
2. Басов Н. Ф., Захарова Ж. А., Басова В. М., Смирнова Е. Е. Социальная работа с различными группами населения. М.: Изд-во «Кнорус», 2021.
3. Гиенко Л. Н. «Технология работы социального педагога с семьями группы риска»: учебное пособие. Барнаул: Алтайский государственный педагогический университет, 2019.
4. Коряковцева О. А., Рожков М. И. Комплексная поддержка молодой семьи: учеб. - метод. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Организация работы с молодежью». М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2018.
5. Рыбак Е. В. Социальная работа с молодой семьей: учебное пособие / Е. В. Рыбак, А. Б. Федулова, Н. В. Цихончик; под редакцией А. Б. Федулова. Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2019.
6. Седракан С. А. Психология семьи: ролевой подход. М.: Когито-Центр, 2019.
7. Федулова А. Б. Семейведение и социальная работа с семьей: учебно-методическое пособие. Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2019.



**С. А. Павлова**

*Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

«Экологическая культура» – это как правило одно из проявлений общей культуры (от латинского *cultura*, что означает возделывание, воспитание, образование, развитие, почитание) [5, с. 36–40]. История становления экологии как науки прослеживается с самой глубокой древности. Она тесно связана с начальным познанием растений и животных, условий окружающей среды, интуитивным созданием системы табу и фактически совпадает с историей развития естественноведческих наук (ботаники, зоологии, географии) [3, с. 64–75].

Иван Дмитриевич Зверев полагал, что с экологическим кризисом на планете способна справиться не деятельность специалистов по охране окружающей среды, а специальная система экологического образования.

Важным принципом этой системы является непрерывность и системность экологического образования, что означает взаимосвязанный процесс обучения, воспитания и развития человека на протяжении всей его жизни: детский сад, школа, вуз, послевузовское образование. В системе непрерывного экологического образования большое значение имеет второе звено – школа, а в школе – начальные классы. Это объясняется тем, что дети младшего школьного возраста очень любознательны, отзывчивы, восприимчивы, легко откликаются на тревоги и радости, от души сострадают и сопереживают всему живому. В этом возрасте идет активный процесс целенаправленного формирования экологических знаний, чувств, оценок, эмоций, развитие способностей и интересов. Возрастные особенности младших школьников способствуют положительному формированию основ экологической культуры, что и является целью экологического образования [8, с. 96].

Дети впитывают то, что им преподносят взрослые, поэтому важно позаботиться о том, чтобы были усвоены базовые понятия и правила обращения с окружающей природой. Морально-этический компас школьника во многом зависит от усилий учителя, который вкладывает в него правила поведения. Ребенок становится личностью, бережно относящейся к окружающему миру.

Именно с раннего возраста необходимо закладывать основы нравственного воспитания, так как ребенок приучает себя к моральным нормам и общепринятым правилам, что впоследствии лучше социализируется в процессе дальнейшего взросления.

Так как семья является первым кругом социализации ребенка, то родители должны заложить в него основы правил поведения. В дальнейшем в процесс воспитания и обучения вступают педагоги. Их задачей является закрепление, развитие и обучение правильному применению навыков по обращению с природой, чувству долга и сохранению богатств окружающей среды. Следовательно, младший школьный возраст является наиболее благоприятным периодом для формирования основ экологической культуры, экологической грамотности, поскольку в этот период развития ребенка интенсивно формируются свойства и качества личности, которые находят ее сущность в будущем [7]. Ответственным следует называть такое отношение ребенка, которое соответствует правовым нормам современного общества. Ответственное отношение к природе есть способность и возможность обучающегося сознательно, а значит, умышленно, добровольно выполнять требования и решать задачи морального выбора, добиваясь определенного результата в воспитании бережного отношения к природе [4, с. 45–47].

Ответственность перед природой, как внутреннее качество, как элемент сознания есть форма принятия системы ответственной зависимости человека и природы. Она характеризуется в высшей степени серьезным отношением к общественным требованиям и основана на здравом, глубоком понимании своих действий, понимании своей ценности и роли в экологической ситуации [8, с. 96].

В учебно-воспитательном процессе учитель должен учитывать все возможные степени ответственности обучающихся, развивать их способности и готовность стать субъектом ответственности в целом и к природе в частности.

Учитель должен заложить, укрепить и развить морально-этический компас ученика путем целенаправленного воздействия на его личность. Поощрение правильного поведения также имеет особую важность, так и остальные дети смогут понять, как себя вести, а как делать не стоит. Педагог также обязан учитывать особенности детского возраста, то, как тот или иной ученик воспринимает информацию, и выстраивать свое педагогическое воздействие на основе данной проанализированной информации [6, с. 18].

Эффективность формирования бережного отношения, ответственности школьника зависит от того, насколько в учебном процессе будут учитываться основные звенья преобразования общественных отношений в компоненты внутренней структуры личности: общественные отношения, потребности, интересы, цели, мотивы, установки, ценностные ориентиры. Экологическое сознание предполагает такую реформу взглядов и суждений человека, когда изученные им экологические нормы становятся сразу нормами его поведения по отношению к окружающей его природе. Усвоение экологических знаний, следовательно, должно сопровождаться эмоциональными переживаниями школьника и способствовать становлению его экологических убеждений как основного компонента экологической ответственности [2].

С точки зрения морали бережное отношение к природе должно быть основано на убеждении, что природа принадлежит как настоящим, так и будущим поколениям. Нравственная сторона ответственности не противостоит ответственности правовой. В юридических кодексах содержатся требования к поведению, которые, бесспорно, запрещают его безнравственные, общественно опасные формы. Фундаментальным правовым документом является Конституция, которая включает ряд статей, где выражены и основные моральные требования экологического характера.

Идеалы, убеждения, интересы, мировоззрения школьника, которые являются одновременно мотивами его деятельности, в учебно-воспитательном процессе наполняются экологическим содержанием [7, с. 112]. Учитель должен укрепить в разуме учеников, что человек и природа не могут сосуществовать друг без друга, что без должной заботы наша планета погибнет, а вместе с ней и все человечество. Обязанность, долг, мораль должны укрепиться в морально-нравственной структуре личности каждого ученика.

Итак, педагогический процесс должен быть сосредоточен на формирование таких психологических свойств личности, как интересы к познанию ее законов, как потребности в общении с природой, мотивы (ведущие, устойчивые, осознанные) деятельности и поведения по сохранению природы; убеждения в социальной обусловленности отношения людей к природе, в необходимости управления природными явлениями.

В качестве конечной цели обучение предполагает усвоение учащимися связей человек-человек, человек-природа, человек-общество, человек-история, которые в целом отображают связь человек – мир [5].

Конкретная цель бережного отношения младших школьников к природе может быть сформулирована следующим образом: становление эмоционально-нравственного, научно-познавательного, практически-деятельностного отношения к окружающей среде, к здоровью на основе единства рационального и чувственного познания социального и природного окружения человека. Это выражение опирается на такие психофизиологические особенности младших школьников, как эмоциональная восприимчивость и врожденная любознательность, целостное восприятие; стремление овладеть правилами и нормами поведения в природе и обществе методами изучения природного и социального окружения, научиться оказывать помощь природным обитателям [8, с. 96].

Важная цель экологического образования в начальной школе, как отмечают специалисты, предполагает планируемый результат: идеал-модель выпускника начальной школы. Одна из важнейших задач современной школы – повышение экологической

грамотности учащихся, вооружение их навыками бережного, экономного использования природных ресурсов, формирование активной гуманной позиции по отношению к природе, иными словами воспитание у школьников экологической культуры [7, с. 113–115].

С. В. Лесков говорит о том, что истоки экологической культуры берут свое начало в многовековом опыте народа – в традициях бережного отношения к природе, природным богатствам родной земли. Человек целиком зависит от природных ресурсов, погодных условий, от стихий.

Учителями и методистами экологическая культура разбирается как культура союза человека с природой, согласованного слияния социальных нужд и потребностей людей с нормальным существованием и развитием среды. В системе образования экологическое образование для устойчивого развития должно носить характер моделирования, прогнозирования, конструирования будущего, должен действовать механизм экспертизы учебного материала на соответствие его целям и принципам неизменного развития. Следовательно, очевидно, что образование надо переориентировать на новые общечеловеческие принципы, ценности и цели, соответствующие новой цивилизованной парадигме [8, с. 142].

В законе РФ «Об охране окружающей среды» (2002 г.) среди основных принципов охраны окружающей среды выделяются следующие:

- научно обоснованные сочетания экологических, экономических и социальных интересов человека, общества и государства в целях обеспечения устойчивого развития;
- развитие и организация системы экологического образования, формирования экологической культуры. В 71-й статье Закона обращается внимание на усиление роли экологического образования на всех ступенях системы образования [1].

Для достижения полноценного экологического воспитания школьников требуется не только классная, но и большая внеклассная работа.

Одной из задач внеклассной работы по воспитанию бережного отношения к природе является расширение интереса младших школьников к природе, формирование его устойчивости и направленности ко всему в природе, к охране природной среды. Для того чтобы внеклассные занятия были интересны и не утомляли детей нужна постоянная смена деятельности: познавательная, игровая, трудовая, творческая.

Внеклассная работа дает возможность привлечь младших школьников к проведению исследовательской и проектной деятельности в природе. Воспитание бережного отношения к природе должно идти через практическое применение знаний о ней [7, с. 56]. Воспитанию бережного отношения к природе, как говорит Ермаков Е. Н., способствует акцентирование внимания учителя на взаимодействии учебной и внеклассной работы так, чтобы экологическое содержание уроков имело продолжение во внеурочной деятельности, дополняло и обогащало его. У детей будет возможность чаще вступать в контакты с природой, участвовать в общественно - полезном труде [6, с. 26–27].

Экскурсия и урок являются обязательными формами учебной работы по усвоению предмета окружающий мир. С ними связана внеурочная работа, которая определяется, как форма организации обучающихся для самостоятельного выполнения обязательных, связанных с изучением курса практических заданий учителя, не укладывающихся в рамки учебного расписания по времени и не связанных с определенным местом их проведения всеми учащимися класса. Внеурочные задания выполняются в классе (например, заполнение дневника наблюдения); в уголке живой природы (уход за комнатными растениями); на природе (наблюдения); на учебно-опытном участке (посадка культурных растений и уход за ними).

#### Список литературы

1. Федеральный закон РФ от 10.01.2002 № 7-ФЗ «Об охране окружающей среды». [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_34823/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34823/)
2. Базулина И. В. Развитие экологической культуры младших школьников на занятиях под открытым небом // Начальная школа. 2011. № 12.

3. *Большакова М. Д.* Модели для ознакомления младших школьников с комнатными растениями // Начальная школа. 2006. № 3.
4. *Бурова Л. И.* Экологическая практика как инновационная модель внеурочной деятельности // Начальная школа. 2016. № 5. С. 45–47.
5. *Виноградова Н. Ф.* Умственное воспитание детей в процессе ознакомления с природой. Москва: Просвещение, 1982. 112 с.
6. *Зверев И. Д.* С любовью к природе. М.: Педагогика, 2003. 232 с.
7. *Зверев И. Д.* Экология в школьном обучении. Новый аспект образования. М.: Знание, 1980. 96 с.
8. *Землянская Е. Н.* Учебные проекты младших школьников // Начальная школа. 2005. № 9. С. 55–59.

**Е. А. Павлова**

*Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор*

## КОЛИЧЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ СТИЛЕЙ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

Цель данного исследования: выявить количественные взаимосвязи между различными стилями родительского воспитания (отношения).

Для проведения исследования было выбрано МДОУ Детский сад комбинированного вида №36, г. Раменское, Московская обл. Исследование проводилось в подготовительных группах дошкольного учреждения.

В исследовании приняли участие: группа детей 10 человек (10 мальчиков, 10 девочек) и группа родителей (10 пап и 10 мам).

Для исследования детско-родительских отношений был использован тест-опросник ОРО (опросник родительского отношения), авторы А. Я. Варга, В. В. Столин [1, с.74].

При обработке «Теста-опросника родительского отношения (ОРО)» у родителей полученные в исследовании результаты были сведены в таблицы.

При изучении особенностей родительского отношения получены следующие данные.

Таблица 1 – «Результаты ОРО»

Ф. И. О. Ребенка	Результаты мам					Результаты пап				
	Принятие-отвержение	Кооперация	Симбиоз	Авторит. Гиперсоц.	Маленький Неудачник	Принятие-отвержение	Кооперация	Симбиоз	Авторит. гиперсоц	Маленький Неудачник
1. Настя Т.	13	7	4	3	1	10	8	5	3	1
2. Андрей Т.	11	7	4	3	1	10	7	5	3	1
3. Вика Л.	8	8	6	5	2	7	8	6	6	2
4. Арминэ Б.	9	6	6	5	1	13	7	6	6	1
5. Максим П.	12	8	6	4	1	9	6	5	4	1
6. Артем Б.	6	7	5	6	2	8	7	6	4	3
7. Вика З.	9	7	7	4	2	9	7	7	5	2
8. Саша М.	10	7	3	2	1	7	4	4	3	0
9. Вера М.	9	4	2	3	1	5	4	1	2	1
10. Тимофей Ш.	8	6	4	2	1	6	7	4	3	1

Рассмотрим взаимосвязь типа родительского отношения отцов и матерей.

Таблица 2 – «Взаимосвязь родительского отношения отцов и матерей»

Параметры родительского отношения	Принятие – отвержение мамы	Кооперация мамы	Симбиоз мамы	Авторитарная гиперсоциализация мамы	Маленький Неудачник мамы
Принятие – отвержение папы	0.347	0.298	0.526	0.365	0.119
Кооперация папы	0.019	0.501	0.618	0.435	0.401
Симбиоз папы	0.113	0.732	0.646	0.584	0.595
Авторитарная гиперсоциал. папы	-0.294	0.469	0.864	0.709	0.554
Маленький неудачник папы	-0.620	0.221	0.508	0.797	0.866

Выводы по таблицам

1. Уровни авторитарной гиперсоциализации папы и симбиоз мамы имеют высокую связь. Чем строже и беспрекословнее папа, тем больше мама склонна к симбиотичным отношениям, т.е. считает себя единым целым с ребенком и лишает его самостоятельности.

2. Уровни авторитарной гиперсоциализации папы и мамы также имеют высокий показатель. Чем авторитарнее папа, тем авторитарнее мама.

3. Прямая высокая взаимосвязь показателей «маленький неудачник», т.е. чем больше папа представляет ребенка неуспешным, ограждает ребенка от трудностей жизни и строго контролирует его действия, тем более мама склонна инфантилизировать его, приписывать личную и социальную несостоятельность.

4. Высокий отрицательный показатель по шкале отца «Маленький неудачник» и уровнем принятия – отвержения матери. Чем больше инфантилизация и неуспешность ребенка в представлении отца, тем ниже уровень принятия у матери.

Далее проанализирована взаимосвязь родительского отношения матерей.

Таблица 3 – «Взаимосвязь родительского отношения матерей»

Параметры родительского отношения	Принятие-отвержение мамы	Кооперация мамы	Симбиоз мамы	Авторитарная гиперсоциализация мамы	Маленький Неудачник мамы
Принятие – отвержение мамы	1.000	0.208	-0.120	-0.462	-0.612
Кооперация мамы	0.208	1.000	0.618	0.294	0.377
Симбиоз мамы	-0.120	0.618	1.000	0.641	0.572
Авторитарная гиперсоциал. мамы	-0.462	0.294	0.641	1.000	0.671
Маленький неудачник мамы	-0.612	0.377	0.572	0.671	1.000

Выводы по таблицам

1. Значительная отрицательная корреляционная связь между уровнем принятия-отвержения ребенка и шкалой «маленький неудачник», т.е. чем больше мама принимает ребенка, тем меньше видит его младше реального возраста. Интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка уже не кажутся маме детскими, несерьезными.

2. Авторитарная гиперсоциализация мамы также имеет значимый отрицательный показатель: чем авторитарнее мама, тем ниже уровень ее принятия.

3. Прямая связь между кооперацией и симбиозом мамы, т.е. чем больше мама заинтересована в делах и планах ребенка, старается во всем помочь ему, а также высоко оценивает его интеллектуальные и творческие способности, тем больше ощущает тревогу за ребенка и тем больше он кажется ей маленьким и беззащитным.

4. Чем авторитарнее тип отношения матери к ребенку, тем выше симбиотический тип отношений к нему.

Далее проанализирована взаимосвязь родительского отношения отцов.

Таблица 4 – «Взаимосвязь родительского отношения отцов»

Параметры родительского отношения	Принятие – отвержение папы	Кооперация папы	Симбиоз папы	Авторитарная гиперсоциализация папы	Маленький Неудачник папы
Принятие – отвержение папы	1.000	0.468	0.616	0.503	-0.012
Кооперация папы	0.468	1.000	0.722	0.537	0.518
Симбиоз папы	0.616	0.722	1.000	0.775	0.511
Авторитарная гиперсоциал. папы	0.503	0.537	0.730	1.000	0.424
Маленький неудачник папы	0.012	0.518	0.511	0.424	1.000

1. Высокая степень корреляции между симбиозом и кооперацией папы. Чем больше отец ощущает тревогу за ребенка и считает его маленьким и беззащитным, тем больше заинтересован в его делах и планах, старается помочь, испытывает чувство гордости.

2. Чем выше симбиоз, тем выше выражен авторитаризм.

Таким образом, можно сделать вывод, что стили воспитания тесно взаимосвязаны между собой. Есть прямая и обратная связи между родительским отношением отца и матери,

что позволяет разработать программу оптимизации стилей семейного воспитания в конкретных психолого-педагогических условиях.

#### **Список литературы**

1. *Агibalова В. В.* Альманах психологических тестов. М.: АСТ, 2006. 387 с.
2. *Белобрыкина О. А.* Психологическая диагностика самооценки детей старшего дошкольного возраста. Новосибирск: ГЦРО, 2005. 395 с.
3. *Варга А. Я., Столин В. В.* Дела семейные. М., 2004. 297 с.

**Е. Н. Пигарева**

*Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор*

## **«ГИБКИЕ НАВЫКИ»: ИСТОРИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ПОНЯТИЯ, СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ**

Опыт предыдущих нескольких десятилетий показал острую необходимость в быстрой смене навыков для адаптации к меняющемуся миру, чтобы оставаться успешным и продуктивным человеком и востребованным специалистом.

Так политические и экономические кризисы 1991–1992 гг., кризисы 1998 г., 2008 г., 2014 г. открыто показали, что многие люди оказались не готовы к изменениям и не способны или же весьма затрудняются менять жизненные устои и профессиональную деятельность, ведь многие в этот период времени оказались без работы и привычного уклада жизни. Что, в свою очередь, причинило дискомфорт, привело к стрессу и снизило качество жизни. Стремительно растущий научно-технический прогресс диктует глобальные изменения во всех отраслях как экономической, так и общественно-социальной жизни и ведет к необходимости смены компетенций сотрудников. [1] Поэтому считаю актуальным рассмотрение вопроса навыков (soft skills) – гибких навыков.

Софт скилс – это личностные навыки, которые закладываются в детстве и помогают решать различные жизненные задачи, быстро адаптироваться в меняющихся условиях и способствуют эффективному взаимодействию людей.

Soft skills напрямую связаны с концепцией эмоционального интеллекта, разработанного Дэниелом Гоулманом в 1995 году. Фактически это разложение концепции эмоционального интеллекта на прикладные, более мелкие качества [2.]

Впервые термин начал употребляться в XX в., и вот уже сто лет ведет свою историю, хотя активно изучаться стал в последнее десятилетие.

13 февраля 2015 года Национальная ассоциация мягких навыков, исследования, проведенные Гарвардским университетом, Фондом Карнеги и Исследовательским центром Стэнфорда показали, что 85 % успеха на работе достигается за счет хорошо развитых навыков общения и общения с людьми, и только 15 % успеха на работе достигается за счет технических навыков и знаний (жестких навыков) [3]. Эти статистические данные были сделаны на основании Исследования инженерного образования, автором которого был Чарльз Риборг Манн и опубликованного в 1918 году Фондом Карнеги. Приведенные цифры взяты из данных на страницах 106-107.

Таким образом, мы уже почти 100 лет знаем, что мягкие навыки имеют решающее значение для успеха любой организации. В другом исследовании Американского общества обучения и развития (ASTD) Согласно отчету о состоянии отрасли (Грин и Макгилл, 2011), работодатели США потратили 171,5 миллиарда долларов на обучение и развитие сотрудников в 2010 году, и 27,6 % этих учебных долларов пошли на обучение мягким навыкам [3].

История возникновения самого термина (soft skills) «гибкие навыки» берет свое начало в 2013 году, когда американская компания Millennial Branding провела опрос менеджеров ведущих 225 американских фирм, который выявлял личностные качества, которые оказывают непосредственное влияние на процессе профессионального становления менеджеров [4]. В результат были получены следующие данные: ведущее значение в карьере менеджеров определяют ряд навыков: коммуникабельность 98%, позитивное мышление 97%, гибкость 92%, умение работать в команде 92 %.

Эти личностные данные получили название «гибкие навыки» (soft skills), и с тех пор активно используются по всему миру. Если первоначально они были признаны ведущими, прежде всего, для управленцев, то в настоящий момент они активно используются и применяются ко всем специалистам, относящимся к сфере «Человек – человек» [4-7].

Необходимо отметить, что ЮНЕСКО при участии ассоциаций инженерного образования и обществ инженеров (Европейская Федерация Национальных Инженерных



Ассоциаций (FEANI, Европа), Совет по аккредитации программ в области техники и технологий (АВЕТ, Америка), Японский аккредитационный совет инженерного образования (JABEE, Япония) разработаны требования к инженеру XXI века, в состав которых наряду с профессиональными знаниями, умениями и навыками входят общекультурные социально значимые компетенции: этика инженерной деятельности, коммуникация, обучение в течение всей жизни, здравомыслие, общественная безопасность инженерной деятельности, законность и нормативность. Указанные требования присущи любому виду профессиональной деятельности [8].

В 2016 году на Всемирном экономическом форуме в Давосе были сформулированы десять гибких навыков будущего, которые к 2020 году понадобятся специалисту в любой профессии успешной профессиональной деятельности. Согласно прозвучавшему докладу, топ 10 soft skills включают в себя следующее.

1. Умение решать комплексные задачи.
2. Критическое мышление.
3. Творческое мышление.
4. Умение управлять людьми.
5. Умение работать в команде.
6. Способность распознавать свои и чужие эмоции, управлять ими.
7. Умение формировать суждения и принимать решения.
8. Клиентоориентированность.
9. Ведение переговоров.
10. Переключение с одной задачи на другую.

В нашей стране десять гибких навыков будущего превратились в более простую и понятную модель «4 К». Это четыре ключевых компетенции, названия которых начинаются на букву К. Их необходимо развивать, чтобы быть востребованным на рынке труда.

Вот эти компетенции:

- критическое мышление – способность критически оценивать информацию, поступающую извне, анализировать ее и проверять на достоверность, видеть причинно-следственные связи, отбрасывать ненужное и выделять главное, делать выводы;
- креативность – умение нешаблонно мыслить, находить неожиданные решения проблемы, гибко реагировать на происходящие изменения;
- коммуникативные навыки – умение общаться, доносить свою мысль, слышать собеседника, договариваться;
- координация – способность работать в команде, брать на себя как лидерские, так и исполнительские функции, распределять роли, контролировать выполнение задач [9].

Как мы увидели, согласно последним исследованиям работодатели ставят на первое место «гибкие навыки», а на второй план отходят профессиональные навыки. «Гибкие навыки» необходимы в любом виде деятельности, поэтому так важно начинать формировать их уже на этапе обучения в общеобразовательной школе и продолжать активно развивать в вузовской образовательной практике.

#### Список литературы

1. Беркович М. И., Кофанова Т. А., Тихонова С. С. Soft skills (мягкие компетенции) бакалавра: оценка состояния и направления формирования. Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2018. № 4. С. 63–68.
2. Гибкие навыки. [Электронный ресурс]. Режим доступа: Available at: [https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D0%B8%D0%B1%D0%BA%D0%B8%D0%B5\\_%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%8B%D0%BA%D0%B8https://](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D0%B8%D0%B1%D0%BA%D0%B8%D0%B5_%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%8B%D0%BA%D0%B8https://) (Дата обращения 22.12 2021).
3. Сорокопуд Ю. В., Козьяков Р. В., Матюгин Н. Е., Амчиславская Е. Ю. Гибкость мышления как востребованный «мягкий навык» (soft skills) современных специалистов // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 6 (85). С. 400–402.
4. Сулима И. И. Средовой подход как методология научно-педагогического исследования // Центр научных инвестиций. 2012. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ni-centr.ru/chitalnyj->

[zalcentra/metodologiya/sredovoj-podxod-kak-metodologiya-nauchno-pedagogicheskogo-issledovaniya/?&tpwf\\_mode=main](zalcentra/metodologiya/sredovoj-podxod-kak-metodologiya-nauchno-pedagogicheskogo-issledovaniya/?&tpwf_mode=main) (дата обращения 22.12 2021).

5. Трансформация промышленности в условиях четвертой промышленной революции. М., 2018. 104 с.

6. Уитман Д. Развитие мягких навыков. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.pinterest.jp/pin/801077852465138942/> (дата обращения 22.12 2021).

7. Soft skills – что это такое и где этому научиться. Какие навыки называют гибкими, и кому они нужны. [Электронный ресурс]. URL: <https://media.foxford.ru/soft-skills/> (дата обращения 22.12 2021).

8. Soft skills hype: правда ли надо развивать софты, чтобы быть успешным? [Электронный ресурс]. URL: <https://theoryandpractice.ru/posts/18660-soft-skills-hype-pravda-li-nado-razvivat-softy-chtoby-byt-uspeshnym>

9. The Soft Skills Disconnect. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.nationalsoftskills.org/the-soft-skills-disconnect> (дата обращения 22.12 2021).

**И. Р. Позднякова, С. А. Краюшкина**

*Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор*

## **СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ**

Ребенок идет в первый класс – это очень важный этап в жизни ребенка. Ему необходимо привыкнуть к новым требованиям, социальным условиям, режиму дня, иными словами, адаптироваться.

Адаптация (лат. *adapto* «приспосаблию») – приспособление строения и функций организма, его органов и клеток к условиям внешней среды. Процессы адаптации направлены на сохранение гомеостаза.

Социально-психологическая адаптация представляет процесс приспособления ребенка к новым видам жизнедеятельности, отношениям, требованиям, новой системе социальных условий и режиму жизнедеятельности [5, с. 68].

Проблема адаптации детей к школе исследовалась многими авторами. Так, в исследовании, проводимом И. Р. Поздняковой и П. А. Балашовой, школьная адаптация рассматривается как процесс и результат внутренних изменений, внешнего активного приспособления и самоизменения индивида к новым условиям существования. Ее успешность во многом зависит от той работы, которую проводят педагоги, психологи, родители, помогая детям справиться с трудностями данного периода. Одним из видов такой работы авторы видят коллективное творческое дело [8].

Т. Н. Таранова раскрывает роль педагога-психолога и его социальную направленность в вопросах адаптации обучающихся в образовательном учреждении [9].

Об особенностях адаптации к обучению говорит Э. М. Ахмедова, рассматривая данный вопрос через призму смыслового содержания образовательного пространства [2].

Период адаптации для ребенка в первом классе продолжается примерно 2-3 месяца [3, с. 26] Этому периоду характерно проявление у ребенка эмоциональных переживаний, повышение тревожности, сложности в управлении своими эмоциями. После 3 месяцев ребенок адаптируется к школе, к школьному режиму, к сверстникам, педагогам. Это время относится к тому, когда возникают проблемы у первоклассников. Если ребенка поддерживает семья и у него сформировался интерес к учебе, привыкание к режиму дня, появились друзья, установились дружеские взаимоотношения с педагогом, то это значит, что адаптация прошла успешно.

Но могут быть и другие ситуации, когда малыш отказывается посещать школу, снижается его двигательная активность или наоборот двигательная активность стала более выражена. Утром ребенок с неохотой встает в школу. Наблюдаются такие симптомы, когда к 2-3 уроку у ребенка резко снижается внимание, теряется интерес к учебному процессу, возникают конфликтные ситуации со сверстниками, педагогами, родителями. Это все признаки дезадаптации. Он может переживать, то, что не завел новых друзей или могут появиться проблемы связанные с его физическим здоровьем. Даже если ребенок хорошо справляется с учебным процессом, но слаб физически, то это тоже может привести в итоге к дезадаптации [1, с. 215].

В зарубежных исследованиях отмечается, что длительное эмоциональное напряжение, приводит к физическому и психическому ухудшению здоровья.

Только гармоничное развитие личности может дать возможность ребенку быть успешным и счастливым в первом классе. Задача взрослых состоит в том, чтобы быть внимательными к ребенку. В первую очередь должна быть создана комфортная обстановка в семье, а далее – взаимодействие с педагогами, со сверстниками. Для успешной социально-психологической адаптации младших школьников к обучению в школе необходима психолого-педагогическая поддержка эмоционального комфорта и благополучия [9, с. 103].

Как правило, дети хорошо готовы к школе. Они умеют читать, писать, но психологическая незрелость способствует тому, что и возникают конфликты с окружающими. У семилетнего ребенка еще не сформирован организм ни физически, ни психологически [5, с. 105].

В работах отечественных психологов, таких как М. М. Безруких, Н. А. Виноградова, Л. А. Венгер, Л. И. Божович, Н. И. Гуткина, Д. Б. Эльконин, говорится о том, что быстрее привыкнуть к новым условиям могут те дети, которые психологически готовы к школьному обучению.

Одним из условий успешной социально-психологической адаптации первоклассника к обучению в школе является его психологическая готовность. Она включает в себя: развитие памяти, внимания, мышления, речи, умения слушать. У школьника должны быть сформированы позитивные модели поведения. Ребенок должен не только «отсидеть» урок, но и слушать, и слышать педагога во время урока.

Наблюдение за первоклассниками в ходе проведенного исследования показали, что основная группа школьников не привыкли вообще слушать.

На вопрос: читали ли дети сказку «Аленький цветочек», большинство ответили, что не читали сказку, а смотрели ее. Поэтому и не смогли вспомнить, что же привез батюшка дочерям? Некоторые вспомнили про аленький цветочек.

Поэтому важно не только прочитать с ребенком сказку или прослушать ее аудиозапись, а далее нужно проговорить ее с ним, попросить вспомнить героев, предложить ребенку высказать свое мнение к каждому герою сказки. Совместное с ребенком чтение сказок способствует научить ребенка усидчивости, тренирует слуховое внимание.

По природе у человека хорошо развиты зрительные анализаторы. Даже взрослые люди, вспоминая лекции, в первую очередь, представляют визуальную аудиторию, в которой ее слушали. С детства нужно тренировать слуховые анализаторы не включая зрительные анализаторы. Слуховые анализаторы хорошо развиты у людей занимающихся музыкой.

В ходе проведенного исследования социально-психологической адаптации первоклассников к обучению в школе, дети, посещающие музыкальную школу, были более внимательны, быстрее и чаще отвечали правильно на заданные вопросы. Музыкальная деятельность помогает улучшить память, внимание, научит работать в коллективе и разовьет лидерские качества.

В процессе адаптации детей младшего школьного возраста к обучению в школе, учебная деятельность должна стать основной и в дальнейшем заменить игровую деятельность. В первые месяцы обучения в школе игровая деятельность еще преобладает над учебной. Поэтому в процессе проведения развивающей работе, направленной на повышения уровня социально-психологической адаптации первоклассников важно использовать сюжетно-ролевые и режиссерские игры.

У ребенка должна быть самооценка адекватная возрасту [6, с. 245]. В исследовании психологической готовности первоклассников к обучению в школе, нами была использована методика В. Г. Щур «Лесенка», которая позволяет определить уровень самооценки испытуемых. Дети, умеющие производить адекватную самооценку, легко идут на контакт, общительны, охотно участвуют в внешкольных мероприятиях, не конфликтны. Другое дело дети с завышенной или заниженной самооценкой. Дети с завышенной самооценкой стремятся быть лидерами, раздражительны, агрессивны. Детям с низкой самооценкой характерно подавленное настроение, застенчивость, неуверенность в собственных силах, тревожное состояние, ими легко манипулировать.

Взаимоотношения в семье также являются важным условием успешной социально-психологической адаптации детей младшего школьного возраста к обучению в школе. Следует обращать внимание на то, единственный ли ребенок в семье, а также является ли он старшим, средним или младшим. Так как это оказывает существенное влияние на психологический портрет каждого ребенка. Единственный ребенок достаточно независим, у него выражена социальная зрелость, уверенность в себе, но, тем не менее, у него снижен порог

возникновения стресса, они часто избегают конкуренции и уровень притязания ребенка не всегда соответствует действительности, нарастает тревога. Старший ребенок он совсем другой. Он целеустремлен, он хочет контролировать все и всяк, но в то же время ему в семье делают больше замечаний и как следствие у таких детей неустойчивая самооценка. Младшие дети очень часто любят быть в оппозиции, демонстративны любой ценой, могут провоцировать конфликт. Средний ребенок лучше всего адаптируются. Это командные игроки, так как у него есть и старшие и младшие.

Воспитание должно быть не заметным для ребенка. Если ребенок помнит, что его обидели, значит, он пережил серьезный стресс [7, с. 33]. Позиция родителей должна быть последовательной.

Повышенный родительский контроль способствует формированию слабой эмоционально-волевой сферы, но, тем не менее, поддержать, помочь ребенку обязательно нужно.

Там где родители считают ребенка всегда маленьким, дети не хотят взрослеть.

Таким образом, взаимоотношения в семье, отношения родителей к ребенку является важным условием успешной социально-психологической адаптации первоклассника к обучению в школе.

Отношения учителя к ученикам также не мало важно в адаптационный период. Залогом успешной социально-психологической адаптации к обучению в школе будут такие качества учителя как доброжелательность, сдержанность, терпение, спокойствие, индивидуальный подход к каждому воспитаннику. Учителю ни в коем случаи не следует демонстрировать перед всем классом не успешность деятельности ученика, его ошибки и недостатки.

В результате, социально-психологическими условиями успешной адаптации детей младшего школьного возраста к обучению в школе являются: учет возрастных особенностей детей; состояние их здоровья; психологическая готовность (интеллектуальная, личностная, эмоционально-волевая); социально-психологическая готовность (коммуникативная компетентность, социальную компетентность); благоприятные взаимоотношения с педагогом, сверстниками и в семье.

Поэтому задача педагогов, психологов и родителей – научить детей общаться и дружить.

#### Список литературы

1. *Vajaj, B.* Mediating role of self-esteem in the relationship of mindfulness to resilience and stress // International journal of emergency mental health and human resilience, 2017. 372 с.
2. *Ахмедова Э. М.* Образовательное пространство и его смысловое поле // Психологическое здоровье личности: теория и практика (материалы III Всероссийской научно-практической конференции). Ставрополь, 2016. С. 207–208
3. Безруких М. М. Возрастная физиология (физиология развития ребенка) / М. М. Безруких, В. Д. Сонькин, Д. А. Фарбер. М.: Академия, 2017.
4. *Безруких М. М.* Трудности обучения в начальной школе: Причины, диагностика, комплексная помощь. М.: Эксмо, 2017. 260 с.
5. *Гуткина Н. И.* Психологическая готовность к школе. СПб.: Питер, 2015. 208 с.
6. *Выготский Л. С.* Проблема возраста. М.: Педагогика, 2016. Т.2. С. 244–268.
7. *Жулина Г. Н.* Особенности эмоционального компонента школьной адаптации первоклассников // Таврический научный обозреватель. 2016. № 5-1 (10). С. 32–36.
8. *Позднякова И. Р., Балашова П. А.* Особенности адаптационного периода при переходе школьников на ступень основного общего образования // Вестник ГГУ. 2021. № 2. С. 93–103.
9. *Таранова Т. Н.* Социальная направленность подготовки будущих педагогов-психологов в вузе // Психологическое здоровье личности: теория и практика (материалы V Всероссийской научно-практической конференции). Ставрополь, 2018. С. 187–189.

**И. Р. Позднякова, Т. А. Яныкина**

*Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор*

## **ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ У ДОШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ИДЕЙ М. МОНТЕССОРИ**

Готовность ребенка к тому, чтобы обучаться в школе – это один из важнейших и ключевых этапов его жизни. К моменту, когда ребенок пойдет в школу, он должен достичь определенного уровня психического, физического, личностного и эмоционально-волевого развития. Благодаря всем данным характеристикам ребенок может легко адаптироваться к своей новой социальной роли и ведущей деятельности учения. Ряд авторов отмечает зависимость готовности к обучению в школе от адаптационных процессов [3].

Важным аспектом в данном контексте является мотивация ребенка к учению, его мотивационная готовность. Если ребенок понимает, зачем учиться, почему это необходимо, а также проявляет интерес к ученической деятельности, ему легче адаптироваться к новым условиям. Именно поэтому особую важность и актуальность представляют вопросы формирования мотивационной готовности к обучению у дошкольников и поиск новых методов и средств развития данного компонента психологической готовности. Интерес в процессе развития мотивационной готовности представляет методика воспитания в школе М. Монтессори, которая базируется на принципах свободного воспитания.

Рассмотрим особенности мотивационной готовности дошкольников.

Л. И. Божович считает, что наиболее важным компонентом психологической готовности к обучению в школе является мотивационный компонент. Она выделяла мотивы, связанные со стремлением к общению; мотивы, связанные с желанием заниматься интеллектуальной деятельностью [1].

Мотив является внутренним стремлением к деятельности, к активности. В качестве мотивов деятельности выступают интересы, убеждения, потребности, представления о нормах и правилах поведения, принятых в обществе. Есть и внешние мотивы, например, просьба взрослого. В практической деятельности действуют разные мотивы, они могут дополнять друг друга, конкурировать, взаимодействовать. Ко времени поступления ребенка в школу система мотивов приобретает определенную устойчивость.

Формирование мотивационной готовности предполагает знания о том, как ребенок дошкольного возраста реагирует на трудности при выполнении заданий, завершает ли задание, которое начал выполнять. Когда у дошкольника появляются сложности педагогу или члену семьи следует проявить дошкольнику требуемую помощь, оказать стимулирующую поддержку, в виде похвалы, при условии того, что ребенок выполнил сложное задание до конца. Когда педагог или член семьи помогает ребенку своевременной и адекватной похвалой он дает дошкольнику потенциал поверить в себя, и свои силы, оптимизирует его самооценку и стимулирует появление потребности довести тяжелую работу до финального завершения.

Для того, чтобы сформировать учебную мотивацию перед началом школьного обучения взрослому следует проводить внимательное и продуктивное сотрудничество с ребенком дошкольного возраста. Мотивационная готовность к школьному обучению подразумевает наличие желания у дошкольника идти в школу, вызванное адекватными мотивами.

А. Н. Леонтьев в структуре учебной мотивации будущих первоклассников выделял следующие группы мотивов [2]:

- социальные – ребенок понимает то, что учение является значимым и необходимым и готов к тому, чтобы принять социальную роль ученика;
- познавательные – ребенок стремится к тому, чтобы получать новые знания;
- оценочные – ребенок хочет учиться для того, чтобы взрослые хорошо и положительно его оценили;

- позиционные – ребенок хочет учиться, потому что хочет изменить свою позицию, «стать взрослым»;

- внешние – когда ребенок хочет учиться, потому что прислушивается к тому, что взрослые так считают;

- игровые – ребенок неосознанно соединяет учебную и игровую деятельность, например, хочет в школе играть со своими друзьями.

Если мы говорим о мотивационной готовности, то в ее структуре могут присутствовать все данные мотивы, однако их сочетание может выражаться индивидуальным образом, в связи с чем главным вопросом является выявление ведущих мотивов.

Обратимся к методам системы воспитания М. Монтессори как к средству, с помощью которого можно формировать мотивационную готовность дошкольников.

Принципы свободного воспитания, которые могут быть использованы в качестве основы формирования мотивационной готовности, заключаются в следующем [4]:

- педагог верит в то, что ребенок – это талантливая и творческая личность;
- личность педагога имеет значение и является стержнем для того, чтобы ребенку был предоставлен определенный опыт;

- проявление активности и самообучения;

- личность развивается в процессе непрерывного совершенствования, что относится к педагогу;

- педагог должен создать такую среду, где учащимся будет комфортно и легко проявить свой собственный потенциал.

По теории Марии Монтессори ребенок является свободным человеком, обладает некоторой самостоятельностью, которая позволяет ему принимать решения в тех или иных ситуациях. Именно свобода оказывает ключевое влияние на ребенка в последующем процессе воспитания. Поэтому М. Монтессори полагала, что не стоит ограничиваться развитием отдельных навыков и умений ребенка, а необходимо сформировать благоприятную среду, в которой ребенок будет развиваться и стремиться к получению новых знаний. Таким образом, ребенок сам идет к тому, чтобы развиваться. Тем не менее, здесь важно помнить, что свобода должна быть направленной и даваться под воздействием воспитательных средств.

Методика – М. Монтессори предусматривает специально подготовленную предметную среду, состоящую из семи зон.

1. Развития крупной моторики.

2. Для упражнений в установлении причинно-следственных связей и перехода от действий к деятельности.

3. Сенсорного развития.

4. Развития мелкой моторики.

5. Упражнений с водой.

6. Продуктивной и изобразительной деятельности.

7. Развития речи.

Предметно-пространственная среда организована небольшими мобильными блоками, в каждом из которых свои специфические средства для развития и воспитания ребенка. По принципу Марии Монтессори ребенок сам выбирает, чем будет заниматься, когда попадает в развивающую среду. Все материалы находятся в свободном доступе и на уровне глаз ребенка. При этом работа с материалом должна происходить с постепенным усложнением.

Таким образом, можно увидеть, что формирование мотивации по методу М. Монтессори осуществляется в первую очередь за счет того, что ребенку позволяют индивидуально выбрать собственный темп и то, чем он хочет заниматься.

Для формирования мотивации педагог должен применять в первую очередь метод наблюдения: ребенок попадает в комнату, и педагог наблюдает за тем, чем интересуется ребенок, какой предмет и какое задание предпочтет выбрать самостоятельно, а также оценивает, насколько ребенок заинтересован, сколько времени готов посвятить новой игре и т.д. Задача педагога помогать ребенку и позволять ему делать выбор самостоятельно. Также

педагог должен стремиться раскрыть перед ребенком потенциал тех или иных материалов, с которыми он еще незнаком и которые направлены на разные виды сенсорного обучения.

В соответствии с методикой Монтессори формирование мотивационной готовности дошкольников к обучению не воспринимается как самоцель и не является определенной степенью на пути к адаптации к обучению. Методика подразумевает, что обучение ребенка и формирование его мотивации происходит одновременно. Ребенок должен видеть и понимать то, к чему он идет, как реализуется его потенциал, а также видеть основные результаты своих действий. Задача педагога и воспитателя – поддерживать ребенка, высоко оценивать его деятельность, объяснять цель и показывать то, к чему ребенок идет.

Таким образом, комплексное формирование мотивационной готовности дошкольника к обучению является важной частью в процессе работы с ребенком по методике Монтессори.

#### **Список литературы**

1. *Божович Л. И.* Проблема развития мотивационной сферы ребенка: изучение мотивации поведения детей и подростков. СПб.: Питер, 2016. 276 с.
2. *Леонтьев А. Н.* Психологические основы развития ребенка и обучения: Авторский сборник. М.: Смысл, 2009. 426 с.
3. *Позднякова И. Р.* Особенности адаптационного периода при переходе школьников на ступень основного общего образования / И. Р. Позднякова, П. А. Балашова // Вестник ГГУ. 2021. № 2. С. 93–103.
4. *Смирнова Е. О.* Педагогические системы и программы дошкольного воспитания: учеб. пособие для студентов пед. училищ и колледжей М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. 119 с.



**А. В. Проневич**

*Гомельский государственный медицинский университет, Республика Беларусь, г. Гомель*

## **АКТИВИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

В современном обществе возникает потребность в активной личности и особенно актуальной становится изучение вопроса касательно познавательной активности студентов. Сущность терминов «познавательная активность» и «активность» поможет пояснить как развивается активность в детском и юношеском возрасте.

Волевые действия, творческая деятельность и общение являются проявлениями активности. Наличие познавательных интересов способствует активности в отношении познания и это позволяет формировать навыки работы с полученной информацией и дальнейшей ее обработкой.

Динамический процесс, который направлен на получение знаний учащимися и способствующий избежать спада и даже застоя в умственной деятельности называется активизацией познавательной деятельности [1].

Важная черта человека в современном мире – это его активность, которая дает широкий спектр действий для изменения окружающей действительности согласно его целям, взглядам и изменяет согласно его собственным потребностям окружающую действительность. Активность подчеркивает личность человека и проявляется в его стремлении в учении, в труде, в играх, в творчестве и в общественной жизни.

На самом деле активность можно считать свойством человека, которое биологически обусловлено и в определенном виде деятельности имеет узкую направленность. Развитие у студентов мотивации учения, а также добывания новой информации и ее использовании, совершенствование навыков мыслительной деятельности все это относится к их учебно-познавательной деятельности. Только положительные результаты в их познавательной деятельности, которые вызывают у студентов положительные эмоции способствуют сохранению и развитию познавательных интересов, тем самым стимулируют студентов к познавательной деятельности.

Жизненная позиция личности формируется в результате познавательной активности человека.

Саморегуляция познавательной деятельности, положительное устойчивое отношение студентов к познанию, единство методов самостоятельного поведения и познавательного мотива - это все проявления познавательной активности учащихся [6].

Анализ и изучение литературы по психологии и педагогике показывает, что к понятию «познавательная активность» нет единого подхода, так как относительно ее структурных компонентов нет единого мнения.

Основываясь на признаках познавательной деятельности: особенность учебной деятельности (степень внешней активности, сосредоточенность, эмоционально-волевые проявления, мыслительная активность, устойчивость внимания), отношение к учению (качество и регулярность подготовки домашних заданий, смысл учебы), связь с внеучебной познавательной деятельностью (направленность, истинность, увлеченность). Выделены для познавательной активности три уровня развития (низкий, средний, высокий) [4, 7].

Соблюдение ряда принципов необходимо для активизации познавательной деятельности:

Принцип исследования требует изучить проблемы и явления. Является одним из самых важнейших принципов, который дает возможность студентам в учебно-познавательной деятельности проявлять творческие способности и самим осуществлять поиск и находить решения проблем, а также обобщать, проводить анализ и делать выводы. В процессе обучения учащийся или студент получает исследовательские навыки.

Принцип индивидуальности – требует, чтобы педагоги учитывали потребности и индивидуальные возможности каждого студента, требует подбора специальных методов и средств, физические психологические и его возрастные особенности. В рамках образования современной школы очень тяжело использовать данный принцип в таком виде как он описан, поэтому применяется частично индивидуальное обучение для учащихся и студентов.

Принцип самообучения – требует от студентов навыков или формирования таких навыков самоорганизации и самоконтроля. В процессе обучения согласно данному принципу познавательная деятельность студентов индивидуализируется в соответствии со стремлением к учению, получению новых умений и знаний.

Принцип мотивации направлен на активизацию самостоятельной познавательной деятельности, а также умение принимать участие в коллективной познавательной деятельности, используя различные виды стимулов.

Применение принципов осуществляется комплексно для активизации познавательной деятельности, их набор определяется самостоятельно педагогом с учетом возраста, стремлению к получению новых умений и знаний, а также особенностей их развития.

Коммуникативная задача учитывает интересы учащихся, возраст и их интеллектуальное развитие. «Важным средством мотивации учебно-познавательной деятельности является индивидуализация, которая осуществляется в индивидуальной, групповой и коллективной форме работы». Степень трудности проблемной задачи зависит от индивидуальных особенностей: уровень трудности проблемы должен быть такой, чтобы учащиеся смогли ее разрешить, но при этом проблема не должна быть слишком простой.

Степень допустимости проблемной коммуникативной задачи должна учитываться при ее постановке. Знакомые термины и привычные грамматические и лексические конструкции в формулировке при постановке задач являются важным условием. Если проблема не понятна студентам, то над этой задачей дальнейшая работа бесполезна.

Проблемная коммуникативная задача возникает как отдельная часть составной задачи и должна максимально приближена к жизни. «Важно создать такие условия, в которых рассматриваются проблемные задачи студентами не только со своей позиции, но и с позиции других участников» [3, с. 112-113]. Важно соблюдать принцип ситуативности при обучении иностранному языку. «Воспринятые или произнесенные речевые единицы вне ситуации, в памяти не остаются, потому что для человека не являются значимыми» [1, с. 65-66].

Проблемная коммуникативная задача как частный случай проблемной задачи может перетекать в проблемную речевую ситуацию, которая провоцирует коммуникативное действие, т.к. «в проблемной речевой ситуации неизвестно либо о чем говорить (предмет действия), либо как говорить в данном конкретном случае (способ действия)» [5, с. 96-98]. Такое случается в ситуациях, когда необходимо заполнить паузу в ожидании кого-либо, в нестандартной ситуации, при неожиданном вопросе или ответе.

Проблемные коммуникативные задачи являются частью системы обучения иностранному языку и поэтому не могут быть применены в отрыве от остальных методов обучения. В связи с этим существует ряд трудностей при их постановке и использовании в учебном процессе. Прежде всего, разработка проблемных коммуникативных задач – это достаточно трудоемкий процесс, требующий от учителя большое количество усилий при правильной формулировке и постановке задач такого вида, от учеников – высокого уровня общего развития и сформированности языковых навыков. Решение этих заданий занимает на уроке много времени, не может быть использовано на отдельных этапах урока, на уроках, во время которых изучается материал описательного характера.

«Решение проблемных задач является мотивом-стимулом общения обучаемых». Использование проблемных коммуникативных задач разной степени сложности и проблемности на всех этапах обучения содействует развитию различных механизмов мышления: ориентации в ситуации, принятию решений, прогнозирования (результатов, содержания), выбора, развивают творческое мышление и т.д. Упражнения, направленные на решение проблемных коммуникативных задач при обучении иностранному языку, повышают

мотивацию, вызывают умственное напряжение и инициируют речевую активность. «Организация учебного материала на основе проблемных задач способствует формированию практических умений пользоваться языком как средством общения» [3, с. 56-57].

Таким образом, под познавательной активностью мы будем понимать такой вид учебной деятельности, при котором предполагается определенный уровень самостоятельности студентов во всех ее структурных компонентах – от постановки проблемы до осуществления контроля, самоконтроля и коррекции, с переходом от выполнения простейших видов работы к более сложным, носящим поисковый характер.

#### Список литературы

1. *Гусева Т. А.* Психология оптимизации познавательной активности студентов: учебно-методическое пособие для студентов педвуза / Бийский пед. гос. ун-т им. В. М. Шукшина. Бийск: БПГУ им. В. М. Шукшина, 2012. 58 с.
2. *Дистерверг Ф. В.* Избранные педагогические сочинения / Вступ. ст. В. А. Ротенберга. М.: Учпедгиз, 1956. 374 с.
3. *Маркова А. К.* Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993. 120 с.
4. *Матюшкин А. М.* Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии. 1982. № 4. С. 5–17.
5. *Мышкина С. А.* Психологические особенности учебно-познавательной активности студентов удмуртской и русской этнических групп. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Казань, 2021. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ceninauku.ru/page>
6. *Харламов И. Ф.* Как активизировать учение школьников. Минск: Нар. асвета, 1975. 208 с.
7. *Щукина Г. И.* Активизация познавательной деятельности в учебном процессе. М.: Просвещение, 2005.

**И. А. Пылишева**

*Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, Республика Беларусь, г. Гомель*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ С РЕБЕНКОМ С ОПФР**

Психолого-педагогическое сопровождение необходимо рассматривать в контексте поддержки развития, воспитания, формирования, индивидуализации, социализации детей с особенностями психофизического развития [1, с. 58]. В Республике Беларусь образованию лиц с особенностями психофизического развития уделяется много внимания. Белорусские авторы Коноплева А. Н., Лещинская Т. Л., Кухтова Н. В., Валитова И. Е., Гладкая В. В., Хитрюк В. В. и многие другие, в учебных пособиях, научных публикациях, конференциях поднимают актуальные проблемы образования лиц с особенностями психофизического развития, предлагают различные методики обучения, адаптации, разъясняют особенности развития детей с особыми образовательными потребностями.

Американская исследователь К. Теркельсон указывает, что появление в семье больного ребенка (психически или соматически) изменяет сложившуюся структуру детско-родительских отношений. Неправильные действия близких и родственников в отношении ребенка с особыми потребностями (советы по воспитанию, лечению, уходу за больным и пр.), могут разрушить внутрисемейные отношения и коалиции. Поэтому ребенку с особенностями психофизического развития необходима такая система развития, которая помогла бы ему преодолеть существующие ограничения жизнедеятельности (снижение способности адекватно вести себя, эффективно взаимодействовать, общаться с окружающими), научиться самостоятельно принимать решения, отвечать за них, а также приобрести такие трудовые или профессиональные навыки, которые позволят ему быть востребованным на рынке труда. Этому служат создаваемые в рамках психолого-педагогического сопровождения программы развития социальных, социально-эмоциональных навыков, программы личностного развития и самоопределения, программы конкретных учебных предметов с просоциальной направленностью [2, с. 4].

Психолого-педагогическое сопровождение рассматривается как деятельность, направленная на создание комплексной системы психолого-педагогических и психотерапевтических условий, способствующих успешной адаптации, реабилитации и личностному росту детей в социуме. Так, становление системы психолого-педагогического сопровождения в учреждении образования проходит несколько этапов: мотивационный (эмоциональный контакт между специалистами сопровождения); ориентировочный (содержание предстоящей профессиональной деятельности специалистов учреждения образования); содержательно-операционный (проект образовательной программы); оценочный (психолого-педагогическая диагностика, анализ результатов, рефлексия).

Работа педагога-психолога с родителями детей с ОПФР направлена на преодоление следующих проблем: внутренние психологические проблемы родителей, воспитывающих детей с ОПФР; проблемы, возникающие при взаимодействии родителей с ребенком в социуме; проблемы, возникающие внутри семьи, где воспитывается ребенок с нарушениями в развитии и др. Сотрудничество с родителями, воспитывающими детей с особенностями психофизического развития, педагог-психолог проводит по следующим формам:

- а) коллективные: совместные мероприятия педагогов и родителей;
  - общее родительское собрание;
  - групповые консультации, которые проводит педагог-психолог и отвечает на все вопросы, интересующие родителей;
  - консультирование семьи по проблемам детско-родительских взаимоотношений;
  - деловые, ролевые игры, кейсы для анализа проблемных ситуаций;
  - социально-психологические тренинги (для педагогов);

– клубы по интересам (обмен опытом, оказание поддержки друг другу в вопросах воспитания и развития ребенка с особенностями психофизического развития) и др.;

б) индивидуальные:

– дифференцированная форма работы с родителями (индивидуальные беседы по вопросам воспитания и обучения);

– оказание первичной помощи в реализации развивающих программ, как в условиях семьи, так и в условиях учреждения образования;

– психологическая и правовая поддержка семьи;

– анкетирование и др.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение рассматривается как деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития всех обучающихся; метод, обеспечивающий создание условий для принятия личностью оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора; технология, направленная на последовательное выполнение четко определенных действий. Психолого-педагогическое сопровождение должно осуществляться непрерывно, на протяжении всей жизни, что является неотъемлемым условием по защите прав лиц с ограниченными возможностями.

#### Список литературы

1. *Клещева Е. А. и др.* Анализ нормативно-правового обеспечения психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особенностями психофизического развития // *Право. Экономика. Психология*. 2017. № 3 (8). С. 57–62.

2. *Коноплева А. Н., Лецинская Т. Л., Хвойницкая В. Ч.* Психолого-педагогическое сопровождение учащихся с особенностями психофизического развития // *ДЭФЕКТАЛОГИЯ*. 2005. № 4. С. 3–11.

**Н. Б. Разуменко**

*Минская государственная гимназия-колледж искусств, Республика Беларусь, г. Минск*

## **ФОРМЫ И МЕТОДЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ В ГИМНАЗИИ-КОЛЛЕДЖЕ ИСКУССТВ**

Индивидуализация обучения или индивидуальный подход в обучении – это организация учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся, которая позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого учащегося. Индивидуальный подход в обучении направлен на преодоление противоречий между уровнем учебной деятельности, который задают образовательные программы, и реальными возможностями каждого ученика. На каждом возрастном этапе развития человека образуются как общие свойства, присущие социальной группе, так и специфические, индивидуальные особенности. Учащиеся одного и того же возраста отличаются друг от друга типологическими особенностями высшей нервной деятельности, физическим и духовным развитием, способностями, интересами и т.д. Таким образом, класс (учебная группа) закономерно состоит из учащихся с разным интеллектуальным развитием, разной подготовленностью, разной учебной мотивацией, разными особенностями психических процессов. Применительно к освоению изобразительной деятельности важными параметрами для достижения успеха является также учет педагогом уровня развития образного мышления каждого учащегося и сформированности художественных навыков [1].

Особенности индивидуального подхода при обучении изобразительному искусству в гимназии-колледже искусств связаны с типом самого учреждения образования, задачами обучения, контингентом учащихся. Так, одной из важных особенностей реализации индивидуального подхода в обучении изобразительному искусству в гимназии-колледже искусств является максимальное развитие заложенного в учащемся художественного потенциала с целью осуществления дальнейшей профессионально-художественной деятельности и личностного профессионального роста. Не случайно миссия учреждения определяет факт «эксклюзивного» подхода к каждому воспитаннику, помощь в обретении и раскрытии индивидуальной художественной манеры, помощь в реализации и обнародовании творческих идей, что становится возможным в ходе организации активного творческого поиска. Создание в учебном заведении творческой атмосферы, гуманистической и демократической среды превращает процесс учебы в возможности развития и реализации способностей, и определение профориентации в будущем. Деятельность каждого преподавателя в учреждении образования сопряжена с раскрытием потенциала личности своих воспитанников, что выражается, помимо прочего, в проявлении доверия к выполнению учащимися общественно значимых художественных работ. Огромное количество выставок, пленэров, встреч с талантливыми художниками из разных стран, в которых принимают участие педагоги и учащиеся учреждения, дают также возможность через приобщение к национальной и мировой культуре повышать интеллектуальный уровень, развивать творческий потенциал воспитанников. Важной формой проявления индивидуального подхода в обучении учащихся гимназии-колледжа является содействие в проведении учащимися персональных выставок.

Среди ключевых особенностей реализации индивидуального подхода в обучении изобразительному искусству в гимназии-колледже искусств могут быть выделены следующие: профессиональная направленность индивидуального обучения; раскрытие творческого потенциала (индивидуальной художественной манеры) каждого воспитанника; вера в каждого учащегося, включение воспитанников в выполнение социально-значимых проектов; выполнение учащимися индивидуальных дизайнерских работ с учетом имеющихся предпочтений, интересов и склонностей; ориентация на межкультурное взаимодействие с учетом имеющихся у учащихся интересов и предпочтений [5].

Основными формами реализации индивидуального подхода при обучении изобразительному искусству являются: дидактическая поддержка каждого учащегося в процессе выполнения им учебной (творческой) задачи; проведение диагностических процедур по оценке качества художественного продукта (оценка включает самооценку учащимся полученного результата и внешнюю (персонализированную) оценку преподавателя). Дидактическая поддержка учащихся при выполнении учебной задачи в немалой степени зависит от направления художественно-творческой деятельности. Вместе с тем выделяют универсальные (применимые к любому направлению художественной деятельности) методы работы: практический метод / метод свободной студийной работы; наглядный метод; метод упражнений; метод анализа (художественных объектов, работ мастеров, учебных работ).

Среди основных групп методов обучения рисунку выделяют методы схематизации – вспомогательные линии, обрубковка, ориентирование по координатам; методы конструктивно-пространственного анализа; методы сравнений и образного анализа; методы обобщения; изучение характерных особенностей живой природы; изучение пластической анатомии. Реализация каждой группы методов может происходить как при выстраивании работы с группой учащихся, так и индивидуально. Во втором случае актуализируется необходимость проявления индивидуального подхода к обучению, что означает, что дидактическая поддержка выполнения учащимся учебной задачи будет осуществляться в опоре на уже имеющиеся у учащегося знания и опыт, а также с учетом известных для преподавателя «проблемных» зон каждого воспитанника.

Одним из ключевых методов при обучении рисунку, основой формирования мышления и конструктивного видения, ориентированного на развитие творческих художественных и аналитических способностей студентов является геометральный метод [6]. Использование данного метода в полной мере согласуется с сутью индивидуального подхода к обучению изобразительному искусству. Геометральный метод считается наиболее результативным, способным помочь каждому учащемуся мыслить формой и пространством, освоить законы перспектив. Рисунок при использовании этого метода становится точнее и гармоничнее.

Исследование было организовано в рамках проведения учебных занятий по предмету «Рисунок» и состояло из следующих этапов:

1 этап – изучение уровня овладения учащимися умениями и навыками изобразительной деятельности по предмету «Рисунок» (использовались методы наблюдения, беседы, оценки творческой работы);

2 этап – процесс формирования умений и навыков изобразительной деятельности с учетом индивидуального уровня развития каждого учащегося по предмету «Рисунок» (использовались методы анализа учебной задачи, объяснения, беседы, оценки затруднений при выполнении учебной задачи, самооценки и оценки творческой работы);

3 этап – контрольное изучение уровня овладения учащимися умениями и навыками изобразительной деятельности по предмету «Рисунок (использовались методы наблюдения, беседы, оценки творческой работы). По итогам проведения исследования была выполнена систематизация и осуществлено обобщение полученных результатов.

После выполнения учебного задания учащиеся улучшили свой результат, используя «геометрический метод», и в экспериментальной группе произошел качественный шаг к устойчивому развитию. В результате эксперимента и индивидуального подхода к учащимся, с учетом психолого-педагогических особенностей на этапе формирования изобразительной грамотности все овладели программным материалом на достаточно хорошем для своей группы уровне, не ниже уровня обязательных требований. И качественно изменилась ситуация в группах (со средним и слабым уровнем).

#### Список литературы

1. Жуликов А. В. Теоретические и методические основы преподавания изобразительного искусства в общеобразовательных учреждениях: Учебное пособие для студентов специальности 54.02.06 Изобразительное искусство и черчение и преподавателей профессиональных образовательных учреждений. Ростов н/Д, 2016. 259 с.

2. *Кузин В. С.* Психология живописи. учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Изобраз. Искусство». М.: ОНИКС. 2005. 303 с.
3. *Ли Н. Г.* Рисунок. Основы учебного академического рисунок: учебник. М.: Эксмо, 2017. 480 с.
4. *Ростовцев Н. Н.* История методов обучения рисованию: Зарубеж. школа рис. [Учеб. пособие для пед. ин-тов]. М.: Просвещение. 1981. 191 с.
5. Индивидуальный подход в обучении изобразительной деятельности детей дошкольного возраста [Электронный ресурс]: URL: [http://knowledge.allbest.ru/pedagogics/3c0b65625a2bd79b4c53a89521206c27\\_0.html](http://knowledge.allbest.ru/pedagogics/3c0b65625a2bd79b4c53a89521206c27_0.html) (дата обращения: 10.12.2021).
6. *Пархоменко К. А.* Геометральный метод в обучении рисунку как метод формирования мышления, конструктивного видения и овладения формой [Электронный ресурс] // Вестник Омского государственного педагогического университета. 2015. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/geometralnyy-metod-v-obuchenii-risunku-kak-metod-formirovaniya-myshleniya-konstruktivnogo-videniya-i-ovladieniya-formoy> (дата обращения: 10.12.2021).



**Л. Н. Ревунова**

*Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор*

## **РОЛЬ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ И МУНИЦИПАЛЬНЫХ СЛУЖАЩИХ**

Педагогика как интегративная отрасль научного знания должна быть нацелена на то, чтобы использовать накопленные передовые знания и факты различных наук о человеке и практический опыт человеческой деятельности в постановке педагогических вопросов и нахождении адекватных требованиям времени педагогических ответов.

В сфере формирования профессионально-этической компетенции будущих государственных гражданских и муниципальных служащих, педагогика высшей школы как интегративная отрасль знания, предполагает разработку необходимых и достаточных дидактических условий, которые будут охватывать действующие требования ФГОС ВО в области профессиональной этики выпускников, нормативно-правовых актов и регламентов деятельности действующих государственных гражданских и муниципальных служащих в РФ и соответствующих кодексов профессиональной этики, международных регламентов и резолюций деятельности государственных служащих и передовые достижения зарубежных стран в сфере соблюдения требований профессиональной этики государственными служащими.

Систематизация и анализ требований вышеперечисленных источников позволит выявить универсальный минимально необходимый уровень профессионально-этической компетентности государственных и муниципальных служащих, позволяющий эффективно и на достаточно высоком уровне выполнять служебные обязанности. Поиск и разработка соответствующих дидактических условий позволит адаптировать выявленные требования к образовательному процессу в высшей школе, что может дать положительные результаты в сфере формирования профессионально-этической компетентности будущих государственных и муниципальных служащих до поступления на соответствующую должность.

Анализ прошлых и действующих ФГОС ВО по направлению Государственное и муниципальное управление уровней бакалавриата и магистратуры [9, 10, 11, 12, 19, 20] показывает, что стандарты прошлых поколений выдвигали достаточно четкие требования к результатам освоения ООП в части профессионально-этической компетентности будущих государственных и муниципальных служащих, как общекультурные, так и профессиональные компетенции включали в себя требования к профессионально-этической подготовленности выпускников. ФГОСы ВО от 2020 г. не выдвигают конкретных требований к профессионально-этической подготовке обучающихся по направлению ГМУ, оставляя формирование содержания и набора соответствующих компетенций на усмотрение образовательной организации на основе квалификационных требований для замещения должностей государственной гражданской службы с учетом области и вида профессиональной служебной деятельности, а также профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников.

Профессионально-этическая компетентность действующих государственных гражданских и муниципальных служащих в РФ на современном этапе регулируется следующими нормативно-правовыми актами:

Указ Президента РФ от 12 августа 2002 г. № 885 «Об утверждении общих принципов служебного поведения государственных служащих» [18];

Федеральный закон от 27 мая 2003 г. № 58-ФЗ «О системе государственной службы Российской Федерации» [23];

Федеральный закон от 27 июля 2004 г. № 79-ФЗ «О государственной гражданской службе Российской Федерации» [24];

Федеральный закон от 2 марта 2007 г. № 25-ФЗ «О муниципальной службе в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями) [21];

Федеральный закон от 25 декабря 2008 г. № 273-ФЗ «О противодействии коррупции» (с изменениями и дополнениями) [22];

Типовой кодекс этики и служебного поведения государственных служащих Российской Федерации и муниципальных служащих (одобрен решением президиума Совета при Президенте Российской Федерации по противодействию коррупции от 23 декабря 2010 г.) [17];

«Профессиональные стандарты», соответствующие профессиональной деятельности выпускников [14];

Справочник квалификационных требований к специальностям, направлениям подготовки, знаниям и умениям, которые необходимы для замещения должностей государственной гражданской службы с учетом области и вида профессиональной служебной деятельности государственных гражданских служащих [16].

Здесь необходимо отметить, что вышеперечисленные нормативно-правовые акты основаны и во многом повторяют нормы, выдвигаемые Указом Президента РФ от 12 августа 2002 г. № 885 «Об утверждении общих принципов служебного поведения государственных служащих», кроме того не дают четкого понимания сути конфликта интересов и последовательности действий в случае его возникновения. Нормы, предусмотренные типовым кодексом этики и служебного поведения государственных служащих, разумны, но следует учитывать, что они носят рекомендательный характер. Типовой кодекс этики, а также дублирующие его содержание ведомственные и региональные этические кодексы, являются сводом принципов профессиональной служебной этики и основных правил служебного поведения. При этом в них нет четкого различия между принципами и правилами поведения; они не содержат оригинальных и самостоятельных правовых норм [4].

Формулирование требований к профессионально-этической компетентности государственных служащих в РФ было инициировано и опиралось на требования международных кодексов и законов принятых Генеральной Ассамблеей ООН:

«Международный кодекс поведения государственных должностных лиц» (Резолюция 51/59 Генеральной Ассамблеи ООН от 12 декабря 1996 г.) [7];

«Модельный кодекс поведения для государственных служащих (приложение к Рекомендации Комитета министров Совета Европы от 11 мая 2000 г. № К (2000) о кодексах поведения для государственных служащих) [8];

Модельный закон «Об основах муниципальной службы» (принят на 19-м пленарном заседании Межпарламентской Ассамблеи государств - участников СНГ (постановление № 19-10 от 26 марта 2002 г.) [6].

Однако необходимо учитывать, что нормы данных нормативно-правовых актов настолько общие, что не могут позволить конкретному государственному или муниципальному служащему применять их в ежедневной служебной практике и требуют конкретизации и более четкой адаптации к повседневной служебной деятельности.

На наш взгляд, в решении данной проблемы может стать полезным изучение аналогичного опыта зарубежных стран, достигших наибольшего успеха в данном направлении. По данным статистических и аналитических данных различных организаций наибольшего успеха в изучаемой области, по различным показателям, достигли Новая Зеландия, Швейцария, Канада и Нидерланды [2, 3].

Наиболее значимым представляется опыт Канады в процессе достижения высоких показателей профессионально-этической компетентности государственных служащих и повышения уровня гражданского доверия к государству. В Канаде этические аспекты профессиональной деятельности государственных служащих среднего и низшего звена рассматриваются в Кодексе ценностей и этики государственных служащих (далее – Этический кодекс) [25], контроль выполнения которого возложен на Секретариат Совета Казначейства

Канады. Именно Секретариат несет ответственность за распространение информационных и дидактических материалов, связанных с Этическим кодексом, контролирует его выполнение во всех правительственных организациях, а также обеспечивает консультативную помощь в этих вопросах заместителям руководителей учреждений, на которых лежит основная ответственность внутри отдельных структур. Для достижения большей эффективности работы на местах, функции центрального координирующего органа частично выполняют специальные парламентские служащие, должности которых утверждены законом во всех канадских провинциях [1].

В России на комиссии по соблюдению требований к служебному поведению государственных служащих, возложены ответственные функции, но они собираются лишь в случае поступления жалобы на поведение государственного служащего. При этом функции постоянного контроля, выявления нарушений государственными служащими требований к служебному поведению комиссии не осуществляют. Как показала практика, вопросы нарушения этических норм данные комиссии не рассматривают. До конца непонятны критерии неэтичности в действиях чиновников: оценочный подход в работе таких комиссий сам чреват коррупциогенностью [5]. Современное законодательство содержит достаточное количество актов, регламентирующих морально-этические аспекты служебной деятельности государственных и муниципальных служащих. Однако несмотря на то, что сегодня возрастает роль Кодексов этики, призванных обеспечить надежные стандарты поведения, они в отличие от юридических кодексов в силу своей диспозитивности носят превентивный характер [15], что с необходимостью предполагает заблаговременную подготовку будущих государственных и муниципальных служащих к деятельности в рамках профессионально-этических норм.

Последовательный анализ вышеназванных источников дает основание заключить, что, как в международной и зарубежной, так и российской практике, а также системе отечественного высшего образования сфера профессионально-этической компетентности государственных и муниципальных служащих включает четыре ведущих компетенции:

- принять на себя обязанность действовать в интересах своего государства, проявлять преданность государственным интересам своей страны, представляемым демократическими институтами власти;

- исходить из того, что признание, соблюдение и защита прав и свобод человека и гражданина определяют основной смысл и содержание деятельности государственных и муниципальных служащих;

- быть способным распознать, оценить и недопустить конфликт интересов в процессе служебной деятельности;

- иметь представление о мерах предупредительно-профилактического характера, привлечения к ответственности государственных и муниципальных служащих в аспекте противодействия проявлениям коррупции и мер по ее профилактике.

Аккумулируя в себе интегрированное научное знания и практический опыт государственной и муниципальной службы в области профессионально-этической компетентности государственных и муниципальных служащих, педагогика высшей школы сегодня способна предложить приемлемые педагогические условия, позволяющие адаптировать формирование выявленных профессионально-этических компетенций у будущих государственных и муниципальных служащих в образовательном процессе.

#### **Список литературы**

1. Бочарова Е. Ю. Об этических аспектах регулирования государственной службы в Великобритании и Канаде / Государственное управление // Электронный вестник. вып. № 33. 2012 г. С. 1-10. [Электронный ресурс]. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_18305388\\_74272439.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_18305388_74272439.pdf) (дата обращения: 10.12.2021).

2. Ежегодный рейтинг доверия жителей разных стран мира к общественным институтам и институтам власти / Американская исследовательская компания Edelman. 2019 г. [Электронный

ресурс]. URL: [https://www.edelman.com/sites/g/files/aatuss191/files/2019-02/2019\\_Edelman\\_Trust\\_Barometer\\_Global\\_Report.pdf](https://www.edelman.com/sites/g/files/aatuss191/files/2019-02/2019_Edelman_Trust_Barometer_Global_Report.pdf) (дата обращения: 10.12.2021).

3. Индекс восприятия коррупции / Общественная организация «Transparency International». 2020 г. [Электронный ресурс] URL: <https://www.transparency.org/en/cpi/2020/index/nzl> (дата обращения: 10.12.2021).

4. Левакин И. В., Трифонова Д. Этический кодекс в интересах развития службы / Государственная служба. 2015. № 2(94). С. 71–74. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23294038> (дата обращения: 10.12.2021).

5. Левакин И. В. Этический кодекс государственного и муниципального служащего: зарубежный и российский опыт противодействия коррупции / Российская юстиция. 2015. № 6. С. 47–49. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23595191> (дата обращения: 10.12.2021).

6. Модельный закон «Об основах муниципальной службы». / Принят на 19-м пленарном заседании Межпарламентской Ассамблеи государств - участников СНГ (постановление № 19-10 от 26 марта 2002 г.). [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/901820093> (дата обращения: 10.12.2021).

7. Международный кодекс поведения государственных должностных лиц. / Организация объединенных наций. // Принят на 82-ом пленарном заседании 51-ой сессии Генеральной Ассамблеи ООН резолюцией 51/59 12 декабря 1996 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/901934958> (дата обращения: 10.12.2021).

8. «Модельный кодекс поведения для государственных служащих». Приложение к Рекомендации Комитета министров Совета Европы от 11 мая 2000 г. № К (2000) о кодексах поведения для государственных служащих. [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/901942156> (дата обращения: 10.12.2021).

9. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.03.04 Государственное и муниципальное управление (уровень бакалавриата) / Приказ Министерства образования и науки РФ от 10 декабря 2014 г. N 1567 // Зарегистрировано в Минюсте России 5 февраля 2015 г. № 35894. [Электронный ресурс] URL: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/380304\\_gosmunupr.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/380304_gosmunupr.pdf) (дата обращения: 10.12.2021).

10. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - Бакалавриат по направлению подготовки 38.03.04 Государственное и муниципальное управление / Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 13 августа 2020 г. № 1016 // Зарегистрировано в Минюсте России 27 августа 2020 г. № 59497. [Электронный ресурс] URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202008270017> (дата обращения: 10.12.2021).

11. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.04.04 Государственное и муниципальное управление (уровень магистратуры) / Приказ Минобрнауки России от 26.11.2014 г. № 1518 // Зарегистрировано в Минюсте России 22.12.2014 № 35294. [Электронный ресурс] URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/380404.pdf> (дата обращения: 10.12.2021).

12. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 38.04.04 Государственное и муниципальное управление / Приказ Минобрнауки России от 13.08.2020 № 1000 // Зарегистрировано в Минюсте России 28.08.2020 № 59530. [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202008280030> (дата обращения: 10.12.2021).

13. Предупреждение коррупции и перевода коррупционных доходов, борьба с этими явлениями, содействие изъятию активов и возвращение таких активов законным владельцам, в частности в страны происхождения, в соответствии с Конвенцией Организации Объединенных Наций против коррупции. / Организация Объединенных Наций // Резолюция Генеральной Ассамблеи ООН от 17 декабря 2018 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.vsrp.ru/files/29577/> (дата обращения: 10.12.2021).

14. «Профессиональные стандарты». / Министерство труда и социальной защиты РФ. [Электронный ресурс]. URL: <http://profstandart.rosmintrud.ru> (дата обращения: 10.12.2021).

15. Раджабова Е. А. Нормативный правовой характер этических требований к служебному поведению публичного должностного лица / Glossa: Вестник студенческой науки. Курский гос. ун-т. 2020. № 4. С. 186-192. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44667223> (дата обращения: 10.12.2021).

16. Справочник квалификационных требований к специальностям, направлениям подготовки, знаниям и умениям, которые необходимы для замещения должностей государственной гражданской службы с учетом области и вида профессиональной служебной деятельности государственных гражданских служащих. 2017 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71610924/> (дата обращения: 10.12.2021).

17. Типовой кодекс этики и служебного поведения государственных служащих РФ и муниципальных служащих / Одобрен решением президиума Совета при Президенте РФ по противодействию коррупции от 23 декабря 2010 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/420254359> (дата обращения: 10.12.2021).

18. Указ Президента РФ от 12 августа 2002 г. № 885 «Об утверждении общих принципов служебного поведения государственных служащих». [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/184842/> (дата обращения: 10.12.2021).

19. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 081100 Государственное и муниципальное управление (квалификация (степень) «бакалавр») / Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 января 2011 г. N 41 // Зарегистрировано в Минюсте РФ 31 марта 2011 г. № 20353. [Электронный ресурс] URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/8/20111115140535.pdf> (дата обращения: 10.12.2021).

20. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 081100 Государственное и муниципальное управление (квалификация (степень) "магистр") / Приказ Министерства образования и науки РФ от 15 февраля 2010 г. N 123 // Зарегистрирован Министерством юстиции РФ от 23 марта 2010 г. № 16697. [Электронный ресурс] URL: <https://docs.cntd.ru/document/603340708> (дата обращения: 10.12.2021).

21. Федеральный закон от 2 марта 2007 г. № 25-ФЗ «О муниципальной службе в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/12152272/> (дата обращения: 10.12.2021).

22. Федеральный закон от 25 декабря 2008 г. № 273-ФЗ «О противодействии коррупции». [Электронный ресурс] URL: <https://base.garant.ru/12164203/> (дата обращения: 10.12.2021).

23. Федеральный закон от 27 мая 2003 г. № 58-ФЗ «О системе государственной службы Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/185886/> (дата обращения: 10.12.2021).

24. Федеральный закон от 27 июля 2004 г. № 79-ФЗ «О государственной гражданской службе Российской Федерации». [Электронный ресурс] URL: <https://base.garant.ru/12136354/> (дата обращения: 10.12.2021).

25. Shared Services Canada Directive on Ethical Behavior This directive came into effect on June 25, 2015, and was updated on May 1st, 2021, following the approval of the People and Workplace Board (PWB). [Электронный ресурс]. URL: <https://www.canada.ca/en/shared-services/corporate/transparency/directive-ethical-behaviour.html#Definitions> (дата обращения: 10.12.2021).

**О. А. Руденко**

*Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор*

Научный руководитель: Ю. В. Дементьева

## **РОЛЕВАЯ ИГРА КАК ИННОВАЦИОННЫЙ МЕТОД В ОБУЧЕНИИ ДИАЛОГУ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Одной из наиболее актуальных и сложных проблем современной методики обучения иностранному языку является обучение именно устному общению. Навык говорения должен быть развит в процессе обучения таким образом, чтобы обучающиеся могли общаться на иностранном языке, как только в этом возникнет необходимость.

Назначение иностранного языка как предметной области школьного обучения состоит в создании условий для овладения учащимися умением общаться на изучаемом иностранном языке. Речь идет о формировании коммуникативной компетенции, то есть способности и готовности осуществлять непосредственное иноязычное общение. Основу коммуникативной компетенции составляют коммуникативные умения, одним из средств развития которых является диалогическая речь.

Стоит ли доказывать, что самым надежным свидетельством освоения изучаемого языка является способность учащихся вести диалог (различной степени сложности) по данной теме. Именно диалог по изученной теме следует считать завершающим этапом ее усвоения.

Диалогическая речь – это процесс общения, который характеризуется поочередно сменяющимися репликами двух и более лиц. К психофизическим характеристикам диалогической речи относят речемыслительную активность партнеров. В основе диалога лежит речевое взаимодействие (обмен репликами). В ходе его происходит постоянное переключение со слушания на говорение. Поскольку каждый из собеседников может выступать в роли слушающего и говорящего, то диалогическая речь является репродуктивно-репродуктивным видом речевой деятельности [5].

Под словом «инновация» подразумевается какое-либо нововведение. На сегодняшний день инновационные процессы в школе являются не данью моде, а насущной необходимостью.

Современные педагогические технологии предполагают изменение учебной ситуации таким образом, чтобы учитель из «непререкаемого авторитета» стал внимательным и заинтересованным собеседником и участником процесса познания.

Коммуникативная методика, является одной из современных методик обучения английскому языку, способствует тому, чтобы учитель был не только носителем информации, но и наблюдателем и консультантом. Формирование и развитие коммуникативных навыков у обучающихся на уроках английского языка является одной из главных задач.

Следовательно, овладение умениями диалогического общения должно стать частью профессиональной иноязычной подготовки студентов. Согласно С. Ф. Шатилову, диалогическая речь – это процесс речевого взаимодействия двух или более участников коммуникации, в ходе которого речевое поведение партнеров зависит от речевого поведения друг друга [8, с. 70].

Одной из проблем в преподавании иностранных языков является организованность в обучении детей разных возрастов с помощью игр.

Во-первых, интенсификация учебного процесса ставит задачу поиска средств поддержания в учащихся интереса к изучаемому материалу и активизации их деятельности на протяжении всего занятия. В качестве эффективного средства решения этой задачи используются учебные игры.

Во-вторых, одной из наиболее важных проблем преподавания иностранного языка является обучение устной речи, создающей условия для раскрытия коммуникативной функции языка и позволяющей приблизить процесс обучения к условиям реального обучения, что повышает мотивацию к изучению иностранного языка. Вовлечение учащихся

в устную коммуникацию может быть успешно осуществлено в процессе игровой деятельности. Одним из этих резервов можно считать ролевую игру, которая является эффективным средством со здания коммуникативной на правленности на уроках английского языка.

Ролевые игры (RPG – role-playing games) – это одно из самых популярных интеллектуальных развлечений во всем мире. Игры вообщем и ролевые в частности представляют собой мощное образовательное средство. Как у любой технологии, у ролевых игр есть своя область применения, свои плюсы и минусы. Рассмотрим те механизмы, которые делают игры уникальным средством педагогики [6].

Ролевые игры готовят учащихся к определенной роли в жизни, являясь репетицией к реальной жизни. На начальном этапе усвоения материала обычно используется имитационная игра, которая имеет конкретную ситуацию общения: в магазине, в школе, в библиотеке. Сначала отработывается диалог из учебника, после чего учащиеся входят в роль, внося свои личностные элементы, индивидуальные особенности [1].

Ролевые игры моделируют речевое общение как ситуации, в которых может оказаться каждый говорящий, и поэтому они обеспечивают не просто соединение реплик партнеров, а взаимодействие, планирование и координацию их речевого поведения, тем самым формируя оснoвы конвенционального умения.

Особенность ролевых игр состоит в том, что различные коммуникативные задачи (научиться устанавливать контакт, вести беседу и др.) решаются обучаемыми путем их участия в проигрывании определенных ситуаций, например знакомства [2].

Главное при прооведении ролевой игры – создать ситуацию общения. Ролевые игры должны быть интересными и максимально приближенными к жизненным ситуациям.

Основная цель ролевых – вызвать у учеников быструю реакцию на ту или иную ситуацию в общении, а также организовать способность использовать свои навыки и умения в дальнейшем изучении иностранного языка. В структуре ролевой игры выделяются три оснoвных этапа: подбор и распределение ролей, выбор исходной ситуации и сами ролевые действия [7].

Ролевая игра способствует расширению ассоциативной базы при усвоении языкового материала.

Например, в диалоге:

- Have you got any homework for tomorrow, Kirill?

- Yes, I have some assignments in Maths and English. I also need to prepare a project in History. Can you help me with it?

- Of course, darling. What should we do?

- First of all help me with English reading task. You know my pronunciation is bad,

фраза «Have you got any homework for tomorrow?» приобретает значимость в ролевой игре. Ученик, играющий роль отца, обращается к другому ученику, выполняющему роль нерадивого сына, с вопросом, который выражает упрек, возмущение и даже угрозу. Эмоция, сопутствующая теперь этой реплике, придает ей естественную однозначность, устанавливая прямые связи с ситуацией и создавая благоприятные условия для запоминания.

Формированию лексических навыков. Как правило, с помощью ситуативно-обусловленных упражнений и вызывает интерес ребят. Так, при работе над лексикой по теме «Одежда» в классе появляется «магазин». На прилавке «магазина» разложены различные предметы одежды, которую можно купить.

Учащиеся заходят в «магазин» и покупают то, что им нужно:

- Good morning!

- Good morning!

- Have you a red blouse?

- Yes, I have. Here it is.

- Thank you very much.

- Not at all.

- Have you a warm scarf?
- Sorry, but I haven't.
- Good-bye.
- Good-bye.

Развитию навыка употребления в речи структур в Present Continuous Tense полагается игра «Разговор по телефону». Были введены следующие речевые образцы: Tell me how you are. I am well, thank you. I hope you are well too. Will you come to my, place? I'll come. No, I can't. Is Ann at home? И так далее

Игра проводится в группах из трех человек. Каждый ученик получает карточку с заданием:

1. Позвони по телефону и пригласи подружку к себе в гости. Обязательно узнай, что она в данный момент делает;
2. Тебя приглашают в гости. Можешь согласиться или отказать. Если не можешь прийти, объясни свой отказ.
3. Ты – мама. Звонит телефон, ты поднимаешь трубку. Предлагают позвать к телефону твою дочь. Вот один из вариантов диалога, которые составили учащиеся:

M: Yes?

K: Good afternoon.

M: Good afternoon.

K: Is Olga at home?

M: Yes, she is. Who is speaking?

K: This is Kate, Olga's friend. May I speak to her?

M: Yes, you may.

O: Yes?

K: How are you, Olga?

O: I am well, Thank you. And how are you?

K: I am well too. And what are you doing?

O: I am doing my homework. And what are you doing?

K: I am watching TV. By the way, what is your homework?

O: Exercise 4.

K: Thank you. Good-bye.

O: Bye-bye.

Ролевая игра предполагает условное воспроизведение ее участниками реальной практической деятельности людей, создает условия реального общения. Эффективность обучения здесь обусловлена в первую очередь повышением интереса к предмету. Ученикам необходимо овладевать иностранным языком осознанно, именно поэтому их деятельность должна быть организована так, чтобы они всегда видели смысл того, что они делают.

Рассмотрим примеры сюжетно-ролевых игр в обучении диалогу на уроках английского языка:

*Пример ролевой игры по теме "Food" в 6 классе.*

*1 этап. Подготовительный.*

а) Повторяется лексика по теме «Food», используя изображение на картинке.

to bake to boil meat to hurt to fry yummy

to grill onion fruit vegetarian recipe

б) После отработки слов предлагается поговорить о предпочтениях в еде.

Например: I like ...

But I don't like\ hate...

My favourite food is...

My favourite drink is...

*2 этап. Работа над составлением диалога.*



Уч ащимся предлагается сл едующая ситуация для ро левой игры по те ме "Food": You are go ing to have a pa rty dedicated to yo ur victory in the la nguage competition. You ar range it together in one of yo ur classmate's fl at. You decide wh at to cook, to buy.

Во вр емя работы над ро левой игрой уч ащимся понадобились фр азы, клише, ко торые не были вк лючены в материал по те ме: to be on a diet, to be all for, as bu sy as a bee, would you mi nd, sounds gr eat.

Учащиеся со ставляют ролевую игру.

Vanya: Le t's have a pa rty. I invite ev erybody to my house on Su nday. You know, my Mum is al ways glad to see you.

Sasha: Sounds gr eat! I'm all for it.

Katya: We ll, I can make the me nu. I always he lp my mother wi th it. What fo od do you like?

Il ya: As for me, I'd prefer so mething with me at.

Zhenya: No me at for me. I'm a vegetarian, you kn ow. I'd love ve getable salad wi th cheese.

Katya: OK. Let's ma ke vegetable sa lad with ch eese. What ab out grilled ch icken?

Vanya: Yu mmy! That wo uld be great!

Lena: I'm afraid I ca n't eat chicken or an ything fat, because I am on a di et.

Katya: Wo uld you mind ha ving fruit sa lad?

Lena: Oh no, of co urse not. It's my fa vourite dish.

Katya: So, let's in clude fruit sa lad, too.

Ilya: Sh all we have an ything sweet?

Zhenya: Yes, sure. We mu st bake a ca ke, I think.

Vanya: Sounds gr eat. I know a lot of re cipes.

Katya: Co oking is my hobby. I'm go od at making ca kes. So if you don't mi nd, I'll ba ke it at home.

Lena: Let's ma ke a list of pr oducts we need for the pa rty.

Katya: So, we ne ed some me at, apples, or anges, chicken, to matoes and pepper, bo iled eggs.

Zhenya: Don't fo rget about ch eese for vegetable sa lad and yoghurt for fr uit salad. And br ead, too.

Vanya: We ha ve some on ion and ketchup at ho me.

Katya: Wh at do you prefer to dr ink: some ju ice or cola, or may be mi neral water?

Sasha: I'd rather pr efer orange ju ice than co la or mineral wa ter.

Zhenya: No pr oblem. We can buy orange ju ice.

Ilya: And I can go sh opping with so meone and carry the ba gs.

Vanya: I' ll go to the shop wi th you.

Ilya: ok. Le t's go! Lena, can you he lp us with the sh opping?

Lena: I'm so rry, I can't. I'm ve ry busy th is week, as bu sy as a bee. But I can help wi th making fo od on Sunday.

Katya: Well, ev erything is settled. Let's go ho me now.

*3 этап. За ключительный. Подведение ит огов.*

В конце уро ка ставится оценка речевым и актерским действиям учащих ся, отмечается, что уд алось, что было не очень хорошо, где были ошибки. Пр оводится обсуждение, в хо де которого ре бята делятся св оими впечатлениями о да нной работе, по дготовке, распределении ро лей между со бой и т. д.

*Пример ро левой игры «Путешествие по Лондону», в 6 классе.*

Иг ра развивает на выки говорения и ау дирования у учащихся и ра сширяет их кругозор в об ласти лингво-ст рановедческого компонента.

Рабочие материалы для пр оведения игры:

ма кет фрагмента ка рты Лондона с на званиями улиц, вы полненный так, чтобы де ти могли «хо дить по улицам»: ра змеры макета – 3x4 м, ши рина улиц - 20-25 см;

фо тографии достопримечательностей Ло ндона формата А4 по 1 экз. и фо тографии этих же до стопримечательностей размером 10x8 см по 3–4 шт.

уменьшенная копия фрагмента карты (А4) с обозначением мест всех достопримечательностей без подписей и с индивидуальным заданием, на котором отмечено место, где находится «ученик – турист» и названа историко-архитектурная достопримечательность, которую он должен найти;

уменьшенная копия фрагмента карты Лондона (А4) с обозначением мест всех достопримечательностей и их названиями, в качестве справочного материала «местного жителя» – 5 шт.

Технология проведения игры:

Используя речевые клише, объединенными в группу Asking the way, спросить у местного жителя, как пройти к заданной достопримечательности.

Слушая объяснения местного жителя, нарисовать свой путь на карте.

Пройти по макету карты центра Лондона до нужного объекта.

Подтверждением правильности выполнения задания является фотография искомого достопримечательности с надписью.

Asking the Way Tourist: Excuse me. Londoner: Yes? Tourist: Could you help me? Londoner: With pleasure! Tourist: How can I get to...? Londoner: Go straight ahead. Walk to the corner. Walk along the street. Turn to the right/left... is there.

Tourist: Thank you very much! Londoner: You are welcome!

После разбора новых речевых клише с преподавателем «консультантом» пара «турист» – «местный житель» начинают диалог. У «местного жителя» есть оригинал карты с пронумерованными достопримечательностями.

В наши дни все сложнее заинтересовать детей в обучении. Поэтому преподаватели используют такие средства обучения, с помощью которых ученики будут вовлечены в работу. Игра вызывает заинтересованность в изучении иностранного языка [4].

Конечно же, не все ученики умеют строить диалогическую речь на одном уровне, но такая работа как обучение диалогу с помощью ролевой игры формирует мотивацию к овладению иностранным языком, поддерживает интерес к предмету, повышает качество обучения и его эффективность.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что ролевая игра имеет положительное влияние на учащихся и повышает их мотивацию к изучению иностранных языков. Так же она способствует развитию умения диалогической речи на среднем этапе обучения иностранному языку (английскому), что немало важно для нашего исследования.

#### Список источников

1. Веселова П. А. Ролевые игры на уроках английского языка // Альманах мировой науки. 2017. № 5 (20). С. 92–93.
2. Вечерская Т. Е. Ролевые игры как средство развития коммуникативных компетенций при изучении иностранного/ Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2009. № 3(7). С. 154–159.
3. Ковалевич Т. Н. Развитие умений диалогической речи посредством использования ролевых игр на учебных занятиях по английскому языку. В сборнике: На перекрестке культур: единство языка, литературы и образования. Сборник научных статей II Международной научно-практической интернет-конференции. 2021. С. 226–228.
4. Нестерук Д. А. Формирование диалогической речи на уроках английского языка на начальном этапе обучения /В сборнике: Проблемы социализации личности в контексте непрерывного профессионального образования. Материалы Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией профессора В.Н. Скворцова Редакционная коллегия: проф. Н. М. Полетаева (отв. ред.), Е. Е. Журиная, А. Д. Абашина, И. В. Осмоловская, О. К. Смирнова, Л. Е. Лукина. 2014. С. 214–219.
5. Утекалиева А. Ж. Расширение значения использования ролевых игр на уроках английского языка. Вестник Челябинского государственного университета. 2014. № 13 (342). Образование и здравоохранение. Вып. 4. С. 103–105.
6. Хваль Т. В. Использование ролевых игр на уроках английского языка как средство повышения лингвистической компетенции обучающихся. Новая наука: Теоретический и практический взгляд. 2016. № 9 (99). С. 60–65.
7. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учеб. пособие. Изд-е 2-е, дораб. М.: Просвещение, 1986.

**О. В. Рыжова**

*Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор*  
 Научный руководитель: Е. П. Суходолова

## **ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Актуальность темы связана с тем, что для формирования и развития успешной личности ребенка требуется применение активных и интерактивных методов обучения. Идеи интерактивного обучения используются в различных современных технологиях, в частности, игровых.

Для детского возраста игра является ведущей моделью поведения и освоения мира. Игровая деятельность – это универсальное средство познания детьми дошкольного и младшего школьного возраста окружающего мира, их всестороннего развития, поскольку имеет как развлекательный, так и познавательный характер.

В начале XX века российский и советский педагог-экспериментатор, автор трудов по вопросам воспитания С. Т. Шацкий писал: «Игра затрагивает разнообразные впечатления, которые выливаются... в определенных движениях, необходимых... как воздух, как пища. Поэтому игре должно быть отведено большое место...» [2].

В разные исторические эпохи делалась попытка обозначить основные подходы к изучению игры. На основе работ Т. М. Михайленко (2011 г.), Т. В. Емельяновой (2015 г.) и И. С. Сергеевой (2016 г.) можно сделать вывод о существовании следующих подходов.

1. *Философский.* Ф. Шиллер одним из первых обратил внимание на феномен игры. Он считал игру одним из самых действенных факторов формирования мировоззрения человека. По мнению философа, человек в игре и посредством игры творит себя и мир, в котором живет, что человеком можно стать, только играя [5].

Философский анализ игры в работах Х.-Г. Гадамера, И. Канта, Ф. Шиллера и др. рассматривается как изображение. По их мнению, игра отличается тем, что в ней есть пределы изображаемого и реального [2].

2. *Исторический.* Наиболее известные подходы в игре в историческом аспекте – это теория упражнений К. Грооса и теория игры Ф. Бойтендайка.

К. Гроос считал, что у высших живых существ прирожденные реакции недостаточно развиты, поэтому человеку дается долгое детство, чтобы подготовиться к жизни, подражая привычкам и способностям старшего поколения.

Теория Ф. Бойтендайка состояла в том, что инстинктивная деятельность не требует практики, что инстинкты созревают независимо от упражнений.

3. *Антропологический.* Личность человека исследуется посредством изучения игры. Такой подход представлен в книге Й. Хейзинга «Человек играющий». Автор утверждает, что игра – это необходимый способ социальной жизни, объективная основа существования человека [4].

4. *Культурологический.* Игра считается феноменом культуры.

Начиная с 30-х годов XX века такие исследователи, как Й. Хейзинга, Ю. Левада и другие, разрабатывают культурологическую концепцию игры, в которой игра является важнейшей характеристикой человека как культурного существа.

5. *Психологический.* Игра рассматривается как средство активизации психических процессов, как средство диагностики, коррекции и адаптации к жизни.

В. Штерн в своей теории игры принимает позицию К. Грооса (игра как упражнение), но, вместе с тем, рассматривает ее «со стороны сознания» и проявления детской фантазии в игре [2].

Согласно теории игры К. Коффки, игра имеет большое значение в мире ребенка. По мнению немецко-американского психолога, детский мир похож на мир «примитивного человека», который наделяет живое и неживое мистическими свойствами. Однако такое

обращение с вещами характерно только для детства. То, что было полноценным миром для ребенка, становится игрой для взрослого [2].

А. Адлер показал умение использовать игру для адаптации, понимания, обучения и терапии детей. «Он выделяет 8 функций драматической игры: подражание, разыгрывание реальных жизненных ролей; отражение опыта ребенка; выражение подавленных потребностей; выход «запрещенных побуждений»; обращение к ролям, помогающим расширить свое Я; отражение роста развития, взросления ребенка; разрешение в игре своих проблем» [2].

Русский психолог П. Ф. Каптерев в своих исследованиях отмечает, что в обучении ребенку важно уметь сосредотачивать свое внимание на различных предметах. И этому учат игры.

В 30-е годы XX века в советской психологии изучением игры занимались многие исследователи, но особый вклад в развитие теории детской игры внес Л.С. Выготский. По определению Л. С. Выготского игра «создает зону ближайшего развития ребенка, в игре ребенок всегда выше своего среднего возраста, выше своего обычного поведения; он в игре как бы на голову выше самого себя» [2].

6. *Педагогический.* Феномен игры рассматривается как способ организации обучения и воспитания, как составляющая педагогической культуры. Авторы исследований: С. Н. Карпова, Л. Г. Лысюк, С. А. Шмаков, С. Л. Новоселова, Н. Я. Михайленко и др. [2].

Чтобы перейти к определению понятия «игра», стоит рассмотреть основные признаки игры. К ним относятся: двуплановость; свобода; наслаждение, удовольствие; символический, неутилитарный характер; наличие прямых или косвенных правил; неопределенность [4].

На основе выделенных признаков исследователи формулируют дефиниции игры, рассмотрим некоторые из них.

Й. Хейзинга, нидерландский философ, историк, исследователь культуры, делает акцент на признаке наличия правил: «игра есть добровольное действие или занятие, совершаемое внутри установленных границ места и времени по добровольно принятым, но абсолютно обязательным правилам...» [4].

Советский психолог и философ С. Л. Рубинштейн говорит о том, что «игра – это осмысленная деятельность, то есть совокупность осмысленных действий, объединенных единством мотива и выражающих определенное отношение личности к окружающей действительности» [4].

По определению В. С. Кукушина: «игра – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складываются и совершенствуется самоуправление поведением» [5].

В образовании разработано большое количество методов и средств, направленных на развитие младших школьников. В отдельную категорию выделяют игровые технологии. Понятие данных технологий включает достаточно обширную группу приемов организации педагогического процесса в форме разных педагогических игр. Педагогическая игра имеет существенное свойство – четко обозначенную цель обучения и соответствующий ей педагогический результат. Игровая форма занятий создается с помощью игровых приемов и ситуаций, выступающих средством мотивации, стимулирования к учебной деятельности [5].

Игровые технологии имеют следующую структуру: целеполагание, планирование, цели и задачи, анализ деятельности.

На занятиях с детьми дошкольного и младшего школьного возраста игровые технологии используют как:

- независимую технологию;
- компонент образовательной деятельности;
- элемент внеклассной работы.

Игры разделяют на: предметные; сюжетные; ролевые; деловые; имитационные; игры-драматизации.

Применение игровых технологий оказывает следующее воздействие:

- дидактическое;
- воспитывающее;
- развивающее;
- социализирующее.

На занятиях с детьми возможно применение следующих функций игр, описанных Г. К. Селевко [1]:

- развлекательных;
- коммуникативных;
- игротерапевтических;
- диагностических.

Таким образом, игровые технологии – это эффективный метод обучения детей. В этом есть феномен игры. Являясь развлечением, она перерастает в важное средство воспитания умственной активности детей, активизирует психические процессы, пробуждает интерес обучающихся к процессу обучения, позволяет лучше усваивать учебный материал.

#### **Список литературы**

1. *Селевко Г. К.* Современные образовательные технологии: учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
2. *Сергеева И. С.* Игровые технологии в образовании дошкольников и младших школьников: методические рекомендации / И. С. Сергеева, Ф. С. Гайнуллова. М.: КНОРУС, 2016. 112 с.
3. *Толкова Н. М.* Игровые технологии как средство формирования учебно-познавательного интереса младших школьников / Н. М. Толкова, З. В. Патрушева, И. В. Енова // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71–3. С. 225–227.
4. *Емельянова Т. В.* Игровые технологии в образовании: электронное учеб.-метод. пособие / Т. В. Емельянова, Г. А. Медяник. Тольятти: Изд-во ТГУ, 2015.
5. *Михайленко Т. М.* Игровые технологии как вид педагогических технологий // Педагогика: традиции и инновации: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. 1. Челябинск: Два комсомольца, 2011. С. 140–146. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/19/1084/> (дата обращения: 27.10.2021).

**Ф. Ш. Салитова**

*Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор*

## **ДОМИНИРУЮЩИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО ОТЕЧЕСТВЕННОГО ВЫСШЕГО ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Усиление гуманитарной направленности является основополагающей тенденцией развития современного отечественного образования. При этом среди наиболее актуальных проблем педагогической теории и практики исследователи выявляют следующие базисные аспекты:

- внедрение обоснованных инноваций;
- сохранение и актуализация традиционных духовных ценностей;
- формирование личности на основе принципов толерантности, гражданственности и патриотизма.

Однако в последние годы: «Наша страна, нуждаясь в специалистах гуманитарного профиля, сталкивается с серьезными проблемами в сфере высшего гуманитарного образования, решение которых есть обязательное условие устойчивого развития современной России» [1, с. 61].

Наибольшую озабоченность педагогической общественности вызывает интенсивное внедрение в образовательную среду цифровых технологий. Действительно, закономерность, неизбежность и наличие безусловных позитивных факторов цифровизации пока еще не способствуют не только повышению, но и сохранению достигнутого в предыдущие десятилетия качества на всех уровнях российского образования, включая высшую школу: «Сегодня мы находимся на начальном этапе становления цифровой образовательной среды, последствия которой можно будет оценить спустя некоторое время» [2, с. 159]. В связи с этим, неслучайно в последнее время заметно возрастает внимание ученых к наследию прогрессивных мыслителей прошлого, с целью дальнейшего развития ведущих направлений гуманитарных знаний и разработки гуманитарно ориентированных педагогических концепций.

Укрепление методологических и научных оснований, расширение и углубление содержания гуманитарного образования должно происходить не только на базе внедрения современных информационных технологий. Совершенствование и развитие структуры и содержания многоуровневой профессиональной подготовки специалистов в вузах гуманитарного профиля должно опираться на результаты исследований исторической, этнографической, культурологической, нравственно-эстетической и психолого-педагогической направленности.

Гуманитарная парадигма современного образования выделяет приоритеты, ориентированные на всестороннее развитие личности и общечеловеческие ценности. При освоении студентами культурно-исторического опыта человечества важен акцент не только на инновации, внедрение которых носит зачастую чисто формальный, внешний характер, но и устойчивые культурные традиции этносов, стран и регионов Земли.

В российском культурно-образовательном пространстве особое значение имеет формирование гуманитарно ориентированной личности в условиях поликультурной и поликонфессиональной среды. Богатство и разнообразие этнических и региональных традиций создает позитивную основу для взаимообогащения культур. Именно на этом фоне раскрываются возможности становления и развития новых поколений в рамках определенной социальной группы, страны и всего человеческого сообщества.

При реализации многообразных целей и задач современного высшего гуманитарного образования выявляется ряд базисных научных и педагогических оснований.

Особая миссия гуманитарного образования, развитие которого, с одной стороны, основывается на передаче духовного опыта человечества, а, с другой, должно опираться на современный научно-теоретический, методический, технологический базис.

В процессе становления каждого этноса складываются традиции, которые наряду с самобытными чертами, содержат общезначимые особенности, исходящие из универсальных нравственных и эстетических категорий, законов восприятия и мышления человека.

Важными задачами подготовки педагога-гуманитария являются усиление мотивации профессионально-личностного роста и организация творческой самореализации во всех видах деятельности.

Развитие профессиональных качеств будущего педагога-гуманитария должно проходить на основе опоры, как на традиции, так и овладение современными образовательными технологиями с учетом реалий текущих процессов в педагогической науке и практике.

Основополагающую роль в формировании полноценной гуманитарно ориентированной культурно-образовательной среды приобретает школа. Поэтому обеспечение системы общего образования высококвалифицированными учителями гуманитарных дисциплин является одной из наиболее актуальных социальных проблем.

Более всего способствует становлению ценностных ориентиров личности знание общих культурных тенденций и их видение в контексте различных направлений, форм и жанров литературы, музыки, архитектуры, театра, кино, изобразительного и хореографического искусства.

Следует особо подчеркнуть, что наиболее актуальными для ученых-гуманитариев и педагогов – преподавателей гуманитарных дисциплин, становится исследование вопросов применения современных информационных технологий в системе гуманитарного образования.

В настоящее время в комплексе учебно-воспитательной деятельности в сфере гуманитарного образования, важная роль принадлежит решению многосторонних задач, направленных не только на профессиональную подготовку, но и всестороннее развитие духовной культуры обучающихся. Эта работа должна быть целенаправленной и вносить весомый вклад в реализацию основной стратегической цели подготовки молодежи к сложным реалиям жизни в условиях современного социума – формирования не только высокообразованной, но и нравственно и эстетически развитой личности.

#### Список литературы

1. *Воскресенская Н. О., Скворцова Е. М.* Гуманитарное образование в современной России: проблемы и пути их преодоления // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2021. № 11(5). С. 57–63.
2. *Данилкова М. П.* Проблемы гуманитарного образования в условиях новых вызовов // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2021. № 2(31). С.158–163. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-gumanitarnogo-obrazovaniya-v-usloviyah-novyh-vyzovov> (дата обращения: 03.12.2021)].
3. *Игнатьев В. П., Архангельская Е. А.* Инновационные технологии в образовании // Проблемы современного образования. Использование дистанционных образовательных технологий в вузе. 2020. № 6. С. 148–160.
4. *Ковтун Е. Н., Бородкин Л. И., Кротов А. А.* Гуманитарная катастрофа // Аккредитация в образовании. 2013. № 62. С. 48–51.

**Д. С. Сапрыкин**

*Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор*

Научный руководитель: Э. М. Ахмедова

## **УРОВЕНЬ МОТИВАЦИИ ДЕТЕЙ ВО ВРЕМЯ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ**

По статистике большая доля школьников не хотят заниматься физическими упражнениями и не умеют чередовать их с умственной деятельностью. Данная тема позволяет показать связь физической культуры с психологией и физиологией. Дает возможность понять, почему учащиеся младших классов с нетерпением ждут уроки физической культуры, а учащиеся среднего и старшего звена утрачивают мотивацию к занятиям физическими упражнениями.

Первостепенное значение физического благополучия для здоровья человека, несомненно, но в настоящее время оно становится особенно актуальным, связано это в первую очередь с кризисным состоянием здоровья детей с их гипокинезией и с трудностями адаптации к повышенным умственным нагрузкам в школах нового типа. Адекватные формы физического воспитания способны раскрыть двигательные возможности и гармонизировать личность. Поэтому физическая культура является единственным предметом в школе, по которому ученик может и должен получать объективную оценку собственного физического состояния в динамике. Выстроить учебный процесс так, чтобы ученик понимал и внутренне принимал стоящие перед ним задачи, переживал за свое физическое состояние, а для этого надо иметь четкую мотивацию на занятия физической культурой.

Мотивация к физической активности – особое состояние личности, направленное на достижение оптимального уровня физической подготовленности и работоспособности. Процесс формирования интереса к занятиям физической культурой и спортом – это не одномоментный, а многоступенчатый процесс: и в этом большую роль играет преподаватель, который ставит для себя определенную задачу: помочь обучающимся сделать правильный выбор рода занятий, предоставить ему необходимые средства, вооружить его необходимой информацией, то есть по существу способствовать получению им минимального физкультурного образования.

Мотивы, побуждающие обучающегося заниматься спортом, имеют свою структуру.

Одним из компонентов его является непосредственные мотивы спортивной деятельности, включающие в себя: потребность в чувстве удовлетворения от проявления мышечной активности; потребность в эстетическом наслаждении собственной красотой, силой, выносливостью, быстротой, гибкостью, ловкостью; одними из этих мотивов является стремление проявить себя в трудных, даже экстремальных ситуациях; стремление добиться рекордных результатов, доказать свое спортивное мастерство и добиться победы.

Формирование положительного отношения к физической культуре и спорту должно начинаться с дошкольного и младшего школьного возраста. На этом этапе главную роль играют родители ребенка.

Низкий уровень мотивации к занятиям физической культурой и не сформированность потребности к занятиям у детей вызваны слабой организацией физкультурно-оздоровительной и спортивной работы в школах. В связи с этим важное, значение приобретает поиск новых организационных форм, средств и методов, позволяющих более эффективно реализовывать должное направление в вузах. Занимающиеся хотят, чтобы образовательное учреждение способствовало, прежде всего, коммуникативной культуре, включая уверенность во взаимоотношениях с людьми, умение хорошо говорить и легко выражать свои мысли, иметь собственное мнение. Вместе с тем занимающиеся ценят обстановку, вызывающую положительные эмоции и возможность формировать свою телесность [2].

На отношение к занятиям физической культурой оказывают влияние возрастные факторы и индивидуальные особенности личности.



Обучающиеся отмечают, что посещая занятия по физической культуре, они не задумываются о значении двигательной активности для их здоровья, о возможности применения полученных знаний, двигательных умений и навыков в самостоятельных занятиях вне вуза. Многие дети не воспринимают физическое воспитание как учебную дисциплину, которая имеет свое научно-практическое содержание, понятия, принципы, закономерности, методы, правила и способы деятельности. Они не приобретают опыта ее творческого использования.

Это складывается из эффективности и целенаправленности занятий, физической нагрузки, самостоятельности, требовательности, индивидуального подхода, хорошей организации, личности учителя, его заинтересованности в работе и отношения к занимающимся, динамичности, эмоциональности, новизны упражнений, обеспеченность спортивным инвентарем, хорошее оборудование мест занятий, встречи с ветеранами спорта, выдающимися спортсменами, популярные лекции, физкультурно-массовые мероприятия играют для них большую роль в формировании интересов. Когда занимающиеся видят и ценят достигнутые результаты, испытывают удовольствие от самой деятельности, переживают радость от познания нового – у них укрепляется вера в возможности физического совершенствования. Для привлечения детей на занятия стоит обратить внимание на их предпочтения в выборе форм занятий и их содержания. Построение учебного процесса в рамках нормативного подхода, где важны чисто внешние показатели, а не сами занимающиеся, вызывает нежелание заниматься физическим воспитанием и непонимание сущности занятий.

Однако стоит осторожно подходить к оцениванию успеваемости. Студенты со слабой физической подготовленностью испытывают психологическое напряжение, которое выражается в пассивном отношении к занятиям, отчуждении от физической культуры вообще [4].

В процессе формирования потребности к занятиям физической культурой можно выделить три фазы:

1) формирование знаний, применительно к конкретному явлению; это вербальные знания, они не применяются в собственных занятиях, быстро исчезают;

2) формирование практических умений;

3) формирование культурной потребности. На данном этапе во многих учебных заведениях основное внимание уделяется не занятиям, а внешним количественным показателям уровня физической подготовленности, выполнению нормативов и требований, что ведет к образованию вредных мотивов, связанных с получением зачета (актуальных). Сохранение интереса к двигательной активности соответствует психологии современной молодежи. Поскольку здоровье и учеба детей взаимосвязаны и взаимообусловлены, то важно поддержать интерес и положительное мотивационно-ценностное отношение к физической культуре, потребность в регулярных занятиях физическими упражнениями, в физическом самосовершенствовании. Для этого следует смещать акцент внимания с нормативных показателей физкультурно-спортивной деятельности и как можно чаще разнообразить практические занятия путем включения в них современных средств физической культуры и форм занятий.

Отсюда высокие требования предъявляются не только к уровню профессиональной компетентности учителя физической культуры, но и к самой его личности, которая имеет немаловажное значение в мотивации учащихся к занятиям спортом. Поведение учителя физической культуры и вся его деятельность являются важнейшим фактором формирования у ребят устойчивой мотивации к занятиям спортом. Если учитель вызывает глубокое уважение, учащиеся его слушают и слышат, выполняют все его требования, стремятся к подражанию. Учитель отвечает не только за физическую подготовку своих учеников, но и за их нравственное поведение, за их отношение к миру и людям. По этой причине учитель физической культуры должен быть сам носителем культуры здоровья, а потому – вести здоровый образ жизни, заниматься спортом, быть подтянутым, энергичным, позитивным, самодисциплинированным. Чтобы быть примером для своих учеников учитель физической

культуры должен постоянно повышать свое спортивное мастерство и профессиональную квалификацию через спортивные тренировки, курсы повышения квалификации, участие в профессиональных конкурсах, в общественной жизни, через стремление к собственным новым спортивным достижениям.

Развитие мотивации учащихся к занятиям спортом зависит от многих факторов: положительного отношения к физической культуре, принятия здорового образа жизни, стремления к спортивным результатам. Достижение всех этих факторов невозможно без хорошего наставника – учителя физической культуры, который будет не только формировать у учащихся сознательное отношение к занятиям физической культурой и спортом, но и вовремя разглядит их спортивные задатки, направит, даст установки на спортивное самосовершенствование, самовоспитание и саморазвитие, поддержит уверенность ребят в своих силах и волю к победе [1].

Анкетирование проводилось среди учеников 6 «Б» класса. Количество учащихся на период тестирования: 24. По результатам анкетирования было выявлено следующее:

Анкетирование на выявление мотивации к занятиям физической культурой(%)



Рисунок 1 – Анализ анкетирования (тестирования) для учащихся по выявлению мотивации к занятиям физической культуры

Высокая мотивация к занятиям ФК и С была выявлена у 11 человек (46 % опрошенных), 10 человек обладают средней мотивацией (41 % опрошенных) и 3 человека с низкой мотивацией (13 % опрошенных) к занятиям ФК и С.

На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что у учащихся мотивация к занятиям физической культурой достаточно высока. Большинство учащихся активно посещают занятия физической культуры. Исходя из этого, можно сделать вывод, что профессионализм педагогов достаточно высок, ведь одна из главных задач учителя физической культуры замотивировать учащихся на занятия ФК и С.

Таким образом, несмотря на внешние факторы, влияющие на нежелание заниматься спортом, такие как отсутствие доступности, к спортивным объектам для населения, слабая пропаганда здорового образа жизни в средствах массовой информации, высокая стоимость услуг, предоставляемая сферой физической культуры и т.д., мы все равно полагаем, что внутренняя мотивация играют более значимую роль в желании и интересе заниматься спортом [2]. На мотивационную сферу учащегося в отношении физической культуры и спорта, а также занятий физической культурой самостоятельно влияют различные факторы, начиная от формирования мотивации в детстве родителями и педагогами, развитии в определенной социальной среде и норм этой среды (сосязательность и самоопределение в подростковом возрасте) и заканчивая прохождением всех этапов формирования мотивации к 17-18 годам. Учащиеся, из числа тех, кто, судя по всему, прошел все необходимые этапы мотивации к спорту ранее, впоследствии, обучаясь в вузе, будет осознанно поддерживать свое здоровье с помощью физической культуры, не смотря на то, что большинство молодых людей видят связь

между здоровьем и спортом. Следовательно, проводить работу по мотивации со стороны педагогов и родителей необходимо с раннего детства и до юности.

**Список литературы**

1. *Ахмедова Э. М.* Влияние стиля педагогического общения на эффективный уровень знаний младших школьников / Э. М. Ахмедова, И. Р. Позднякова, С. А. Пашина // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 3(88). С. 54–56.
2. *Леонтьев А. Н.* Потребности, мотивы, эмоции. М., 2015.
3. *Леонтьев А. Н.* Деятельность, сознание, личность. М.: Наука, 2017.

**Ю. В. Сорокопуд, И. Р. Позднякова, В. И. Баркару**

*Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ПРОЯВЛЕНИЯМИ ГИПЕРАКТИВНОСТИ**

Многие дети дошкольного возраста в глазах взрослых выглядят слишком активными. Они постоянно находятся в движении, любят подвижные игры, не могут усидеть на месте. И это нормально, ведь активный ребенок – это здоровый ребенок. Но у некоторых детей активность навязчива, она мешает им усваивать информацию и адаптироваться в группе сверстников. Нервная система таких детей слишком возбудима и с трудом справляется с большим количеством раздражителей, в результате чего возникает невнимательность, импульсивность, неспособность контролировать поведение. В статье показаны возможности организации психолого-педагогического сопровождения младших дошкольников с проявлениями гиперактивности с целью повышения уровня развития их мелкой моторики.

Чрезмерная активность (гиперактивность) – достаточно распространенное явление среди современных дошкольников. Зачастую гиперактивность рассматривается только с точки зрения поведенческих нарушений, однако необходимо знать, что внешние проявления могут являться следствием перевозбуждения нервной системы ребенка [2, с. 45]. Диагноз в таких случаях может поставить только врач.

Медицинский термин данного расстройства – синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ). Иметься в виду, что невнимательность и сильная активность ребенка – это синдромы заболевания, а не просто неугомонность малыша. Такие дошкольники обычно отличаются чрезвычайной подвижностью, импульсивностью, невнимательностью, неусидчивостью. Для них характерны проблемы с концентрацией внимания и контролем своего поведения.

На наличие вышеописанных проблем обычно указывают следующие симптомы.

1. Плохая координация. У детей наблюдается неловкость в движении, неуклюжесть, что может являться причиной падений и получения царапин, синяков и других травм.

2. Частые смены настроения, бурные эмоциональные реакции.

3. Низкий уровень избирательного внимания, отсюда и проблемы с выполнением действия до конца, несобранность.

4. Отсутствие реакции на замечания и обращения со стороны взрослых и сверстников.

5. Низкий уровень развития мелкой моторики. Дети с СДВГ не могут завязать шнурки или застегнуть пуговицу, плохо рисуют и раскрашивают и т.д.

Подобные нарушения требуют не только соответствующего медицинского лечения, но и индивидуального психолого-педагогического подхода. Родители и педагоги часто говорят чрезмерно активным детям, как нельзя и не надо делать, но иногда забывают объяснить, как надо, а это очень важный момент в выстраивании взаимоотношений. Поэтому младшим дошкольникам с СДВГ просто необходима поддержка не только со стороны семьи и воспитателей ДООУ, но и со стороны педагога-психолога [1, с. 11].

Для развития мелкой моторики младших дошкольников с проявлениями гиперактивности можно организовать физкультурно-оздоровительный кружок, назвав его, например, «Топтыжка». Развивая на его занятиях мелкую моторику младших дошкольников с проявлениями гиперактивности, параллельно решаем множество важнейших задач: запуск речи, стимулирование физической активности, обучение коммуникации, увеличение словарного запаса и арсенала игровых и двигательных действий. Ведь когда ребенок чувствует свое тело, умеет управлять им, чувствует свое положение в пространстве, владеет большим количеством двигательных навыков, он становится увереннее в себе, у него больше возможностей для познания нового. Физически развитый ребенок и интеллектуально развивается лучше [8, с. 27].

Занятия могут быть тематическими, их необходимо проводить в форме «мини-игр». На занятиях можно использовать четверостишия и забавные стихотворения, которые очень нравятся детям младшего дошкольного возраста, а воспитателю помогают удерживать внимание детей.

Сенсорное восприятие – основа познавательного развития младшего дошкольника. Чем больше ребенок узнает различных свойств предметов, тем шире у него пассивный словарь, лучше развивается память, формируются эстетические представления, быстрее активизируются механизмы речи. Осваивая различные двигательные навыки, младший дошкольник совершенствует зрительное восприятие, тактильную чувствительность, ориентацию в пространстве, умение манипулировать предметами. Благодаря своим успехам, ребенок становится более уверенным в себе и испытывает новые эмоции, активнее вступает в коммуникацию с окружающими [5, с. 39].

Прищепки – прекрасный инструмент для развития мелкой моторики. Прищепки просты, доступны и приносят радость детям за счет своей яркости и разнообразия использования. Для начала стоит научить младших дошкольников снимать прищепки (с веревки, листа, картона, яркой бумажной тарелочки). Сначала дети наблюдают процесс, затем происходит понимание действия (нажать → потянуть → отпустить). Эти действия закрепляются большим количеством повторений, затем происходит усложнение задачи – ребенок должен сам закреплять прищепки.

Массажные мячики – хорошие друзья любого педагога, который работает с маленькими детьми. С помощью массажа рук и стоп повышается тактильная восприимчивость детей, улучшается мелкая моторика, развивается речь, улучшается скорость восприятия.

Пальчиковые игры способствуют развитию речи, которая важна для дальнейшего обучения письму [9, с. 468]. Также они способствуют развитию координации движений, развитию внимания, воображения, памяти. Еще в древние времена, когда не было научных обоснований влияния пальчиковых игр на развитие ребенка, активно использовался массаж пальцев (всем известные «Сорока», «Идет коза рогатая» и т.д.). Немаловажное значение имеет тот факт, что пальчиковые игры не только чрезвычайно полезны, но и очень нравятся малышам.

Логоритмика – комплекс физических упражнений со словами под музыкальное сопровождение, направленный на развитие младшего дошкольника. Такой вид деятельности помогает детям лучше ориентироваться в пространстве, находить взаимосвязь речи и движений, улучшает мелкую моторику, снимает психоэмоциональное напряжение.

На занятиях кружка можно использовать такой психолого-педагогический прием, как поиск сокровищ и игры с ними. Сокровищами могут выступать, например, разноцветные камушки. Такие игры решают задачи по развитию мелкой моторики, укреплению мышц и связок, а также изучение цветов и улучшение концентрации внимания.

Таким образом, занятия с младшими дошкольниками с проявлениями гиперактивности в физкультурно-оздоровительном кружке «Топтыжка», где двигательная активность сменяется играми на концентрацию внимания и развитие мелкой моторики, помогают решить важнейшие психолого-педагогические задачи: максимально разнообразить жизнь младшего дошкольника с помощью новых видов деятельности, расширить кругозор детей, пополнить их словарный запас и знания об окружающем мире, повысить уровень полезной физической активности и развития мелкой моторики.

#### Список литературы

1. *Брыткова Е. В.* Некоторые аспекты психолого-педагогического сопровождения детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью. Ростов н/Дону: Феникс, 2018. 99 с.
2. *Брызгунов И. П., Касатикова Е. В.* Непоседливый ребенок, или все о гиперактивных детях. М., 2018. 208 с.
3. *Голубева Л. Г.* Гимнастика и массаж для самых маленьких. М.: Синтез, 2019. 80 с.
4. *Заваденко Н. Н.* Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте: учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2020. 274 с.

5. *Кольцова М. М.* Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. М.: Педагогика, 2020. 143 с.
6. *Ляменкова Е. М.* Современные технологии развития мелкой моторики в ДОО // Воспитатель ДОУ. 2018. № 9. С. 116–121.
7. Словарь практического психолога. СПб.: Питер, 2018.
8. *Степаненкова Э. Я.* Теория и методика физического воспитания и развития ребенка. М.: Академия, 2019. 368 с.
9. *Позднякова И. Р.* Трудности обучения письму леворуких школьников // Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация: материалы Всероссийской научно-практической конференции. 2019. № 7. С. 468–471.
10. Дети с синдромом дефицита внимания: типы СДВГ, игры для детей с СДВГ // <https://www.defectologiya>
11. Советы родителям активных и гиперактивных детей. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.center-sozvezdie.ru>

**Ю. Л. Стаин**

*Борисовский государственный колледж, Республика Беларусь, г. Борисов*

## **ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ КАК ИНТЕГРАТИВНЫЕ ОТРАСЛИ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ**

Система образования в Республике Беларусь постоянно совершенствуется и развивается, что способствует внесению достаточно весомых изменений в образовательный процесс. Деятельность по подготовке специалистов всевозможных квалификаций осуществляется на разных уровнях и в различных учебных заведениях. Учреждения образования профессионально-технической направленности объединились в результате реорганизации с учреждениями образования осуществляющими подготовку специалистов на уровне среднего специального образования. Они осуществляют подготовку специалистов как рабочих специальностей, так и специальностей интеллектуального труда. Подход к подготовке специалиста мало чем отличается, так как требования со стороны общества к человеку-профессионалу базируются на его соответствии стремительно развивающимся мировым технологиям.

В учреждении образования «Борисовский государственный колледж» осуществляется подготовка квалифицированных рабочих и специалистов по таким направлениям и специальностям, как:

- на отделении автомобильных профессий (водитель автомобиля категории С, слесарь по ремонту автомобилей, слесарь ремонтник, слесарь механосборочных работ);

- на отделении металлообрабатывающих и электротехнических профессии (токарь, фрезеровщик, оператор станков с программным управлением, электромонтер по ремонту и обслуживанию электрооборудования, слесарь механосборочных работ, электросварщик ручной сварки, электросварщик на автоматических и полуавтоматических машинах, электромонтер охранно-пожарной сигнализации);

- на отделении профессий лесного и сельского хозяйства, садово-паркового строительства (егерь, лесник, тракторист-машинист, машинист экскаватора и другие);

- на отделении профессий общественного питания (повар, кондитер, пекарь, официант, техник технолог, мастер производственного обучения);

- на отделении торговых профессий и почтовой связи (оператор связи, оператор ЭВМ, продавец, товаровед);

- на отделении швейных профессий, парикмахерского искусства и декоративной косметики (швея, парикмахерское искусство и декоративная косметика).

Педагогическое отделение – это отделение реализующее программу подготовки специалиста со средним специальным образованием – воспитателя дошкольного образования или учителя начальных классов. Во все времена предъявлялись высокие требования к педагогической профессии. Педагог – это специалист формирующий личность, в руках которого самое главное и важное – это маленький человек, познающий мир. Доверить самое ценное неквалифицированному специалисту – великая глупость. Ведь от того насколько грамотно будет организован процесс образования, зависит развитие общества.

На всех отделениях при освоении учебных программ предусмотрено изучение учащимися учебных дисциплин педагогика и психология. Знания, полученные при их изучении нужны для различных специалистов, предполагающих общение, взаимодействие и сотрудничество в процессе своей профессиональной деятельности. Особенно глубокое изучение психолого-педагогических дисциплин осуществляется на отделении педагогических профессий. Учащиеся знакомятся с основами общей педагогики и психологии, возрастной (в частности дошкольной и начальной школы), а также вопросы коррекционной педагогики и специальной психологии. Знания, полученные на учебных занятиях, даже достаточно глубокие, не всегда дают хороший результат если они не связаны между собой.

Дифференцированное, предметное, изучение дисциплин дает лишь общую информацию об явлениях окружающей действительности. Исходя из этого в учреждении образования осуществляется организация образовательного процесса по принципу интеграции учебных дисциплин, в частности психолого-педагогической направленности. Что способствует не только дополнению знаний, но и их синтезу необходимому для глубокого разносторонне осмысленного восприятия явлений педагогической действительности [1].

Педагоги осуществляющие образовательный процесс считают, что интеграция смежных наук способствует созданию целостной картины мира у учащихся и эмоциональному воздействию на их личность. Однако возникают и определенные трудности в организации процесса обучения, и самая главная это неумение учащихся перенести знания по одной учебной дисциплине на другую, это требует тщательного подбора информации и упражнения учащихся в ее использовании при анализе разных вопросов жизнедеятельности.

В учреждении образования «Борисовский государственный колледж» организуются различные формы интеграции учебных дисциплин психолого-педагогического компонента. Наиболее интересной формой организации образовательного процесса является проведение бинарных учебных занятий по одинаковым темам учебных дисциплин, позволяющих рассмотреть проблему с разных точек зрения, осуществив комплексный анализ. Учебные занятия в такой форме имеют успех еще и потому, что работу ведут два педагога, две индивидуальные личности. Этот творческий тандем способствует расширению представлений учащихся по изучаемым темам, сопоставлению разных взглядов на вопросы обучения и воспитания подрастающего поколения, улучшению качества получаемой научной информации.

Обращаясь к истории можно сделать вывод о том, что педагогика и психология развивались в рамках общенаучного знания, функции которого выполняла прежде всего философия. Такое объединение было основой естественной интеграции педагогического и психологического знания. Эти смежные науки появились и развивались как потребность в осмыслении и обслуживании такой сферы человеческой деятельности, как образование, обучение и воспитание. Взаимосвязанное и даже взаимообусловленное их развитие на этапе, предшествующем возникновению таких наук как педагогика и психология позволяют выявить определенные возможности их интеграции и в современном обществе [2].

#### **Список литературы**

1. *Лазарева М. В.* Классификация интегрирующих факторов в педагогике // Процессы интеграции в обучении: межвузовский сборник научных трудов. М.: «ТЦ-Сфера», Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2003.

2. *Лазарева М. В.* Подготовка студентов высших учебных заведений с детьми дошкольного возраста Текст.: монография. М.: МПГУ, 2001. 184 с.



**Е. М. Суходолова, В. Г. Кузьменкова**

*Гжельский государственный университет, Московская обл. пос. Электроизолятор*

## **ОБЗОР ОСНОВНЫХ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ КОРПОРАТИВНОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ «УНИВЕРСИТЕТ»**

На сегодняшний день залогом успешного управления различными процессами университетов и их конкурентоспособности на рынке образовательных услуг является активное внедрение инновационных механизмов на базе современных информационно-коммуникационных технологий. В связи с этим возникает острая необходимость в создании безопасной и эргономичной виртуальной инфраструктуры данных внутри образовательной организации, способствующей достижению основных стратегических целей конкретного вуза, предоставляющий разграниченный набор доступа к определенным сведениям для каждого участника образовательного и управленческого процессов.

Внедрение корпоративных информационных или информационно-вычислительных систем в университеты позволяет увеличить скорость обработки данных внутри образовательной организации, перераспределить информационные потоки между структурными подразделениями, организовать автоматический сбор или передачу сведений за пределы вуза. И оттого, насколько подобранная корпоративная информационная система соответствует поставленным задачам конкретной образовательной организации, будет зависеть автоматизация управления вузом и эффективность его внутренних бизнес-процессов в целом.

Само понятие корпоративной информационной системы на сегодняшний день имеет множество дефиниций, одно из которых выделили в своей работе Дорожков Н. Д., Купчинская Ю. А., Юдалевич Н. В.: КИС это масштабируемая система, предназначенная для комплексной автоматизации всех видов хозяйственной деятельности компании [1]. Достаточно часто синонимом данного понятия принимают информационно-вычислительную систему.

Целью данной статьи является обзор функциональных возможностей информационно-вычислительной системы «Университет», разработанной для автоматизации управления образовательной организацией. Данное исследование не является рекламой, а мнение автора может не совпадать с мнениями других специалистов в исследуемой области.

Информационно-вычислительная система «Университет» является программным продуктом отечественных разработчиков группы компании «ИВС» и существует на рынке ИКТ уже более 7 лет.

КИС «Университет» является конкретным программным продуктом, реализующим Enterprise Resource Planning (ERP) стратегию, которая посредством специализированного пакета прикладного программного обеспечения осуществляет управление трудовыми ресурсами в совокупности с элементами финансового менеджмента и управления активами организации с целью оптимизации ресурсов конкретного предприятия.

ERP на сегодняшний день является активно развивающейся отраслью российского рынка программного обеспечения и согласно исследованиям консалтинговой компании Gartner рост ее активов только за 2021 составил более 10 %.

Одним из преимуществ КИС «Университет» принято считать то, что она является модульной системой, что во многом позволяет ускорить процесс интеграции ее в конкретную образовательную организацию и в то же время сэкономить ее бюджет. Также можно отметить, что данная система разрабатывалась именно для организаций высшего профессионального образования, что позволило максимально учесть данную специфику работы и максимально реализовать необходимый программный функционал, решающий конкретные задачи вузов. Интеграционные возможности системы позволяют обеспечить прозрачный и управляемый обмен данными между существующими информационными системами и модулями КИС «Университет» через сервисную шину, а в зависимости от пользовательской нагрузки на приложение для работы могут использоваться как windows-приложения, так и web-сайты.

также следует отметить, что существуют гибкие возможности по настройке прав доступа конкретных пользователей.

Основными модулями данной системы являются следующие: Учебный процесс, Абитуриент, Кадры, Наука, Аспирантура, Информационный портал вуза, Электронный документооборот. Схематично данный функционал представлен на рисунке 1.



Рисунок 1 – Функциональная структура КИС «Университет»

Особо следует отметить возможность интеграции данного программного обеспечения с внешними базами данных, такими как Федеральная информационная адресная система, Федеральная база свидетельств ЕГЭ (ГИА), Федеральная информационная система обеспечения приема граждан в ВОУ.

Таким образом, проанализировав основные функциональные возможности и системные модули информационно-вычислительной системы «Университет», можно отметить, что данный программный продукт отвечает всем требованиям и задачам образовательной организации высшего образования и вполне может быть использован в качестве корпоративной информационной системы, способной повысить качество управления вузом, автоматизировать процессы передачи и обработки информации внутри образовательной организации, организовать систему внутреннего электронного документооборота, цифровизировать управление образовательным процессом, тем самым повысив его качество и конкурентноспособность университета в целом.

#### Список литературы

1. Дорожков Н. Д., Купчинская Ю. А., Юдалевич Н. В. Корпоративные информационные системы: проблемы, тенденции и перспективы развития // Бизнес-образование в экономике знаний. 2016. № 1 (3). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/korporativnyye-informatsionnyye-sistemy-problemy-tendentsii-i-perspektivy-razvitiya>
2. Глухих И. Н. Корпоративная информационная система университета на базе интернет/интранет-портала // Университетское управление: практика и анализ. 2005. № 5. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gluhih-i-n-korporativnaya-informatsionnaya-sistema-universiteta-na-baze-internet-intranet-portala>
3. Латыпова В. А. Проектирование корпоративной информационной системы вуза как организационно-технической системы // Молодой ученый. 2010. № 11 (22). Т. 1. С. 98-101. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/22/2327/>
4. Гурьянова Т. Н., Каримова Л. К. Применение информационных систем в образовательной, научной и административной деятельности вуза (на примере КФУ) // Вестник Казанского технологического университета. 2014. № 8. [Электронный ресурс]. URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-informatsionnyh-sistem-v-obrazovatelnoy-nauchnoy-i-adminictrativnoy-deyatelnosti-vuza-na-primere-kfu>

5. Комплексная информационная система «УНИВЕРСИТЕТ». [Электронный ресурс]. URL: <https://docplayer.com/80405725-Kompleksnaya-informacionnaya-sistema-universitet.html> (дата обращения: 14.12.2021).

6. Казакова И. А., Спиридонов М. А. Обзор современного рынка корпоративных информационных систем // Мир современной науки. 2013. №3 (18). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obzor-sovremennogo-rynka-korporativnyh-informatsionnyh-sistem>

7. Информационные системы предприятия: учеб. пособие / А. О. Варфоломеева, А. В. Коряковский, В. П. Романов. М.: ИНФРА-М, 2019. 330 с. [Электронный ресурс]. URL: [www.dx.doi.org/10.12737/21505](http://www.dx.doi.org/10.12737/21505). Режим доступа: <http://znanium.com/catalog/product/1002067>

8. Никитаева А. Ю. Корпоративные информационные системы: учебное пособие. Таганрог: Южный федеральный университет, 2017. 149 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://znanium.com/catalog/product/996036>

9. Целых А. Н. Адаптивные информационные системы для поддержки принятия решений: монография / А. Н. Целых, Л. А. Целых, С. А. Барковский. Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2018. 231 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://new.znanium.com/catalog/product/1039682>

10. Астапчук В. А., Терещенко П. В. КОРПОРАТИВНЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ СИСТЕМЫ: ТРЕБОВАНИЯ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ: учебное пособие для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2019. 113 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://urait.ru/book/korporativnye-informacionnye-sistemy-trebovaniya-pri-proektirovanii-425572>

**С. А. Сушкова**

*Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор*

## **ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ СО СТУДЕНТАМИ КОЛЛЕДЖА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Согласно интерпретации данного понятия в классических словарях, контекст понимается как законченная в смысловом отношении часть текста [1, с. 286]. Второе значение данного термина - это некие условия (например, в контексте последних событий), в соответствии с чем-либо (к примеру, в контексте современных требований) [2, с. 277]. В современном психологическом словаре дается более развернутое определение понятию «контекст». Причем предлагается общее понимание данного термина, которое также интерпретируется как законченный отрывок текста (в смысловом отношении), необходимый для выявления смысла, отдельно входящего в него слова, фразы. Также контекст определяется как ситуация, в которой создается или воспринимается текст [3, с. 183]. Вместе с тем составители словаря отмечают, что непосредственно в психологической науке данное понятие может быть адресовано к социальной среде, ситуации, окружающей индивида. Иными словами, подразумевается, что поведение личности сложно интерпретировать.

Технология контекстного обучения позволяет проектировать и реализовывать в различных активных методах обучения конкретные ситуации, касающиеся предстоящей работы в организациях. Групповая форма работы, как один из методов технологии контекстного обучения, создает наиболее благоприятные условия для включения каждого студента в активную деятельность при анализе и решении профессиональных проблем.

Овладение профессией осуществляется в контекстном обучении как процесс динамического движения деятельности студента от учебной деятельности академического типа через учебно-профессиональную деятельность к собственно профессиональной деятельности.

Автором контекстного обучения традиционно называют А. Вербицкого [2], который выдвинул данную технологию в целях оптимизации процесса обучения как школьников, так студентов и взрослых обучающихся. Анализируя различные педагогические технологии и процесс обучения, выстраиваемый на их основе, автор вполне правомерно утверждает о том, что процесс развертывания содержания образования на основе различных педагогических технологий должен реализовываться преподавателем с учетом пяти факторов:

- возрастные и психологические особенности познавательной деятельности обучающегося;
- индивидуальный методический стиль педагогической деятельности преподавателя (учителя);
- разнообразие применяемых педагогических (образовательных) технологий;
- закономерности, логика развертывания научного знания (естественнонаучного, гуманитарного и пр.);
- контекст планируемой социокультурной или профессиональной деятельности, где могут быть применены эти знания.

На интеграционную основу с указанием ключевых сторон и положительных моментов контекстного обучения студентов указывает исследование И. Смирновой. Исследователь считает, что контекстное обучение основывается на интеграции различных видов деятельности студентов: учебной, научной, практической. Ключевой момент – использование сочетаний различных форм организации деятельности студентов – учебная деятельность академического типа, учебно-профессиональная деятельность, квазипрофессиональная деятельность. «Сильная сторона» – все это должно способствовать введению студента в контекст будущей профессии уже в процессе обучения в колледже; созданию условий, максимально приближенных к условиям реальной профессиональной деятельности [6, с. 94].

В методической литературе не раз подчеркивался недостаточно высокий уровень подготовки по русскому языку выпускников колледжа. Основными факторами, сказывающимися на качестве обучения русскому языку, в колледже являются количество часов, выделенных на изучение русского языка, соотношение между требуемым и имеющимся количеством высокопрофессиональных преподавателей, организация учебного процесса и наличие учебно-методических материалов. Существующие программы не вполне отвечают современным требованиям к знаниям русского языка будущими художниками, скульпторами, дизайнерами.

Между тем, методика применения методов и приемов преподавания русского языка для студентов художественных специальностей в условиях колледжа практически не разработана. Остаются не реализованными многие педагогические возможности межпредметных связей, современных технических средств и форм самостоятельной работы.

Для студентов художественных специальностей предмет «русский язык» является непрофилирующим, а потому, чтобы сделать процесс обучения наиболее эффективным и целенаправленным, преподаватель должен четко представлять себе роль и место русского языка в жизни и деятельности будущего профессионала. Именно в этом заключается суть реализации контекстного обучения в процессе преподавания русского языка студентам колледжа художественных специальностей.

Каким образом реализуется профессиональная направленность на уроках русского языка? Прежде всего, это акцентирование с целью профессиональной направленности междисциплинарных связей на занятиях общеобразовательного цикла. Это учитывается при разработке учебных планов и программ, скорректированных с учетом межпредметных связей с профессиональными дисциплинами. Ярким примером служит разработка и проведение интегрированных учебных занятий.

Учебная дисциплина «Русский язык» в колледже предусматривает изучение пяти разделов, которые направлены на формирование профессиональной компетенции студентов. С целью мотивации познавательной деятельности обучающихся можно предложить различные виды заданий профессиональной направленности.

1. Работа с текстами научного и научно-популярного стилей. Раздел «Язык и речь. Функциональные стили речи» направлен на анализ научных, публицистических, официально-деловых текстов, содержащих профессиональную лексику. Обучающиеся самостоятельно составляют собственные тексты разных стилей на темы, связанные с будущей профессией. В ходе данной работы обучающиеся получают новую информацию и пополняют терминологический словарный запас. Связь текста с будущей профессией повышает мотивацию к обучению русскому языку.

2. Различные виды терминологических диктантов. Здесь можно использовать второй раздел «Фонетика, орфоэпия, графика, орфография», который рассматривает произношение звуков, постановку ударения в словах, являющихся специальными терминами.

3. Составление Словаря технической терминологии позволяет обучающимся более точно и полно раскрыть лексическое значение профессиональных слов, грамотно употреблять их в своей речи.

4. Творческие задания: написание сочинений, в том числе миниатюр: «Моя будущая профессия», «Почему я выбрал эту профессию», «Русский язык в моей профессии»; написание эссе «Твой взгляд в будущее профессии»; создание текста-рекламы своей будущей профессии; написание резюме. Задания по написанию творческих заданий вызывает живой интерес студентов и помогает раскрыть их творческий потенциал.

5. Участие студентов колледжа в научно-практических конференциях, олимпиадах, конкурсах профессионального мастерства. Подготовка к конференции требует от участника составления научного доклада, тезисов. Реальное задание стимулирует студента к качественному его выполнению. В написании доклада, составлении тезисов и, впоследствии, публичном выступлении помогают знания в области русского языка по темам «Язык и речь», «Текст, его структура», «Стили речи».

6. Занимательные задания: игры, кроссворды, тесты и т.д. Например: игра в корректора (исправить ошибки, допущенные в тексте); художественный кроссворд; составление оригинального рецепта краски.

7. Для внеаудиторной самостоятельной работы обучающихся можно предложить разнообразные задания:

- составить словарь профессиональных терминов;
- составить самостоятельно текст с использованием профессиональной терминологии;
- написать доклад или сообщение «Из истории профессионализмов»;
- составить синквейн.

На уроках русского языка студенты колледжа должны научиться грамотно и точно отражать свои мысли в устной и письменной форме; а также формулировать и обосновывать собственные суждения.

Оптимизации речевой подготовки студентов способствуют устные методы работы на занятиях: доклады; диспуты; дискуссии и др.

Достаточное время следует уделять работе над речевыми ошибками: обучающийся должен уметь выявлять их в собственной и чужой речи, а также намечать пути их устранения. При осуществлении этой работы последовательно используются понятия и термины, усвоенные студентами в процессе преподавания дисциплины. Оптимизация работы на занятиях по русскому языку посредством указанных приемов поможет воспитать специалиста с развитой речью и мотивацией к дальнейшему самостоятельному изучению русского языка.

Помимо создания на занятиях профессионально ориентированных речевых ситуаций, особое внимание следует обратить на изучение специальной лексики.

Как правило, на обучение русскому языку учебным планом отводится ограниченное число часов. Поэтому на занятиях не следует изучать сугубо профессиональную лексику, ее лучше предложить для самостоятельного изучения, преподаватели же русского языка должны отрабатывать лексику, общую для ряда профессий. Узкоспециальная лексика требует глубокого и всестороннего знания предмета, и поэтому обучение ей - задача преподавателя-предметника.

И наконец, специфика профессионально направленного обучения русскому языку в колледжах проявляется в широком использовании текстов, связанных со специальностью студентов. Тексты должны содержать интересную для студентов информацию относительно будущей профессии, а также других сфер знаний. Тексты должны быть адаптированы и включать такой контент, который соответствовал бы уровню владения учащимися русским языком.

В результате подобного подхода к обучению русскому языку студентов колледжа художественных специальностей предлагаемые задания, имеющие профессиональную направленность, позволяют реализовать подходы контекстного обучения, что самым положительным образом сказывается на формировании общекультурных компетенций студентов и на их будущей конкурентоспособности, т.к. только специалисты с широким кругозором, грамотные. Компетентные специалисты могут в настоящее время успешно конкурировать на рынке труда.

Тем самым, технология контекстного обучения в процессе преподавания русского языка стимулирует процесс познания обучающихся. Основным фактором успешного обучения является мотивация, т.е. положительное отношение обучающихся к русскому языку как учебной дисциплине и осознанная потребность овладения знаниями как профессионально-значимыми. При решении этой задачи важную роль играет интеграция с профессиональными дисциплинами.

#### **Список литературы**

1. Алдакимова О. В. Поликонтекстный подход к разработке адаптационных программ для иностранных студентов // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 6 (85). С. 164–166
2. Вербицкий А. А. Теория и технологии контекстного образования: Учебное пособие. Москва, 2017.

3. *Глазырина Е. Ю., Курбатова Н. В.* Профессионально-личностное становление художника-педагога в области витражного искусства в современном социуме // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 6 (85). С. 19–22
4. *Гоголина Н. Г., Насырова Э. Ф.* Соотношение содержания категорий понятий компетентность и компетенция как основы профессионализма современного педагога // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 3 (82). С. 128–130
5. *Горбачева Д. А., Костенко Е. В.* Содержательные основы формирования профессионально-художественной компетентности у студентов - будущих художников монументальной живописи в процессе обучения в вузе // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 6 (85). С. 31–33
6. *Мамиченко С. А.* Сущность и главные компоненты контекстного обучения студентов // Физико-математична осеіта: науковий журнал. 2016. Випуск 4(10). С. 66–70.
7. *Сорокопуд Ю. В., Козьяков Р. В., Матюгин Н. Е., Амчиславская Е. Ю.* Гибкость мышления как востребованный «мягкий навык» (soft skills) современных специалистов // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 6 (85). С. 400–402.
8. *Сорокопуд Ю. В., Романюк Е. В., Локтионова И. А., Арипов М. А.* Развитие коммуникативных навыков у студентов учреждений СПО на основе интерактивных форм обучения и воспитания // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 6 (85). С. 97–99.
9. *Сорокопуд Ю. В., Сушкова С. А.* Профессиональная направленность при обучении русскому языку студентов колледжа художественных специальностей // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 2 (87). С. 247–249.
10. *Сорокопуд Ю. В., Дугарская Т. А., Сушкова С. А.* Вклад дисциплины «Русский язык» в формирование профессиональной направленности студентов художественных специальностей системы СПО // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 3 (88). С. 249–251.
11. *Формановская Н. И.* Коммуникативные, социальные и психологические роли языковой личности // Журналистика и культура русской речи. 2007. № 2. С. 24–28.
12. *Рогов Д. Б., Кучерявенко С. В.* Профессиональная направленность при реализации общеобразовательного цикла как инструмент активизации познавательной деятельности обучающихся первого курса в системе СПО // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т.30. С. 1–5.
13. *Фокина Н. Н.* Компетентностный подход к развитию профессиональной идентификации организатора работы с молодежью // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 3 (82). С. 110–112.

**А. И. Татарчук**

*Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор*

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗРЕШЕНИЮ КОНФЛИКТОВ СРЕДИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

Конфликты в школьной среде были и раньше, но они не часто становились предметом общественного обсуждения. В современных условиях при высокой степени доступности и скорости передачи информации, в том числе посредством социальных сетей, существует большая вероятность «утечки» информации, поэтому и современная образовательная среда не может быть застрахована от информационных атак. С одной стороны, интернет-пространство в этом случае выступает как источник общественного контроля, а с другой может стать источником конфликта, орудием для буллинга, жертвами которого бывают и учителя, и администрация школ, и дети, и их родители.

Среди основных источников конфликтов следует выделить трудовой процесс, психологические особенности взаимоотношений и личностное своеобразие участников. К сожалению, не каждый учитель готов быстро реагировать и эффективно функционировать в условиях изменений, происходящих в современном образовании. Инклюзивная образовательная среда предполагает обеспечение равного доступа к образованию всем детям с учетом их особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Одним из способов избежать глубоких конфликтов, связанных с такой системой оценивания, является коллегиальное обсуждение и принятие решения по вопросу критериев эффективности педагога в отдельно взятом трудовом коллективе. Правда, и в этом случае не всегда получается избежать напряженности. Психологические особенности взаимоотношений субъектов образовательной среды как источника конфликтов в школе можно рассматривать в случае отсутствия возможности позитивного личностного развития учеников, педагогов, родителей. Несоввершенство межличностных отношений может привести к нарушению психологической безопасности образовательной среды [2].

Среди индикаторов нарушения психологической безопасности взрослого следует отметить тревожность, низкую стрессоустойчивость, конфликтность, проявление агрессии. Все описанные выше симптомы могут свидетельствовать о наличии у субъектов образовательной среды профессионального выгорания [3].

Меры профилактики профессионального выгорания в основном направлены на развитие эмпатии к учащимся и их родителям. Взрослым важно видеть в ребенке развивающуюся личность, воспринимать его безоценочно, принимая особенности характера, а также не забывать, что он ребенок, а не «преследователь». Личностные особенности субъектов образовательной среды выступают источниками конфликтов в том случае, когда мы имеем дело с пограничными состояниями личности, которые, к сожалению, могут отмечаться как у «трудных» родителей, стремящихся неадекватно управлять образовательным процессом класса, школы, так и у некоторых псевдопедагогов, которые ошибочно определили свой профессиональный путь.

Особое внимание следует уделять категории «трудных» учеников. В этом случае, на наш взгляд, не уместно называть их источниками конфликтов. Основная задача педагога – найти подход к каждому ученику, выстроить при необходимости индивидуальную образовательную траекторию самостоятельно или при помощи различных узких специалистов. Все описанные выше проблемы в той или иной степени невозможно разрешить при отсутствии в образовательной организации психологически грамотного руководителя.

Работа образовательного менеджера по обеспечению психологически комфортной и безопасной образовательной среды должна строиться на психолого-педагогической профилактике конфликтных ситуаций, а в случае имеющих инцидентов – на



урегулировании конфликтов, основанном на стремлении руководителя конструктивно разрешить ситуацию [4].

Существует несколько видов методов профилактики конфликтов. Внутриличностные методы основаны на контроле собственного поведения, умения вы-сказать свою точку зрения, не вызывая при этом агрессии у оппонента. Применение данного метода требует практики и умения.

Структурные методы позволяют воздействовать, в основном, на организационные конфликты, связанные с неправильным разделением полномочий. К нему можно отнести систему вознаграждений и разъяснение требований к работе.

Межличностные методы – они включают в себя: уклонение желание не попадать в ситуацию, которая может спровоцировать противоречия. Человек старается избежать конфликта; сглаживание – этот стиль характеризуется убеждением; принуждение – попытка любой ценой заставить оппонента при- нять чужую точку зрения; компромисс – частичное принятие чужой точки зрения; решение проблем – желание ознакомиться с другими точками зрения и найти решение приемлемое для всех сторон. Поиск наилучшего варианта выхода из конфликтной ситуации.

Рефлексивные методы основаны на взаимодействии и направленных на осознание причин поведения и понимание дальнейших перспектив [6].

Медиация (от лат. «mediare» – посредничать) – способ разрешения споров мирным путем на основе выработки сторонами спора взаимоприемлемого решения при содействии нейтрального и независимого лица – медиатора.

Медиация – это метод разрешения споров, причисляемый к группе альтернативных методов разрешения споров (ст. 2 Федерального закона от 27 июля 2010 г. №193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)») [9].

При этом медиация в корне отличается от всех остальных методов разрешения споров – как традиционных, так и альтернативных. В медиации третья сторона – медиатор – не уполномочена и не имеет права выносить решения по спору и, более того, должна воздерживаться от предложения вариантов разрешения конфликта.

Для нашей страны медиация – это новая социально-педагогическая технология, которая позволяет эффективно разрешать споры и конфликты в образовательных организациях. Применение медиации возможно лишь при желании сторон урегулировать конфликт и восстановить отношения людей, желающих взаимодействовать в будущем.

Деятельность медиатора заключается в установлении и умении поддерживать контакт с собеседником, разъяснении и соблюдении принципов медиации, помощи человеку осознать последствия своих поступков, принятии ответственности, организации диалога между сторонами конфликта [1].

В первую очередь, медиаторами должны становиться люди, работающие в системе образования: преподаватель, педагог, психолог, социальный педагог, представитель по правам ребенка и т. д. Служба примирения является дополнением ко всем этим специальностям, и ее основная функция состоит, прежде всего, в предоставлении действенного инструмента взаимодействия внутри образовательно-воспитательного пространства.

Одной из основных проблем сегодняшнего образования является сосредоточенность педагога в большей степени на том, чтобы дать детям знания о предмете, который он преподает, и очень часто ему не хватает навыков воспитателя. Служба примирения как инструмент помогает педагогу на должном уровне выполнять воспитательную функцию. Педагог-психолог проводит диагностику и констатирует существующие проблемы, помогаем детям, педагогам и родителям.

Так, мы можем прийти к выводу, что служба примирения – это инструмент, с которым можно работать отдельно, и важнейшее дополнение в работе представителей всех социально ориентированных профессий [8].

Целью службы примирения является формирование безопасной и комфортной образовательной среды.

В процессе деятельности службы примирения создаются условия для формирования конфликтологической компетентности не только педагогов данного образовательного учреждения, а также учащихся и их родителей [5]. Именно в процессе взаимодействия возникают конфликты и перевод их в конструктивное русло возможен только в условиях обоюдного умения пойти на разрешение конфликта путем сотрудничества.

Таким образом, одна из задач службы примирения – направить разрушающую энергию конфликта в созидательное русло, ведь главная цель медиации в воспитательно-образовательном контексте – выработка сторонами такого решения, которое удовлетворит всех участников конфликта. При этом очень важно, чтобы это решение ориентировало оппонентов на будущее конструктивное сотрудничество.

#### Список литературы

1. *Андрианова И. Н.* Психолого-педагогическое сопровождение реализацииметода медиации в школе / И. Н. Андрианова, И. А. Ватагина, С. Л. Храмова // Школьная медиация: теория, практика, перспективы развития. Всероссийская научно-практическая конференция (г. Киров, 29 ноября 2018 г.). Киров, 2018. С. 33–39.

2. *Банькина С. В.* Управление конфликтами в школе как базовая составляющая профессиональной деятельности классного руководителя // Конференция АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. М.: Академия социального управления, 2015. С. 2780–2786.

3. *Борисова Е. С.* Проблема конфликтологической компетентности в пространстве общеобразовательной организации // Самарский научный центр РАН. 2017. С. 28–32.

4. *Иванова И. К.* Конфликтологическая культура учителя и ее проявление в профессиональной деятельности / И. К. Иванова, И. А. Чемерилова // Вестник Башкирского университета. 2015. С. 716–721.

5. *Оборотова С. А.* Технология медиации в урегулировании школьных конфликтов и формировании профессиональной культуры современного учителя // Мир науки, культуры, образования. 2014. №6. С. 48–56.

6. *Ушева Т. Ф.* Организационные основы для формирования рефлексии будущих педагогов // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2013. №3 (24). С. 248–251.

7. *Ушева Т. Ф.* Основные идеи рефлексивного подхода в педагогическом образовании. // The Unity of Science: International Scientific Periodical Journal. 2015. №1–2. С. 27–29.

8. *Хасан Б. И.* Конструктивная психология конфликта. М.: Юрайт, 2018. 204 с.

9. Федеральный закон «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» от 27 июля 2010 г. №193-ФЗ.

**М. Ю. Тимофеева**

*Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор*  
Научный руководитель: Б. В. Илькевич

## **МЕТОДЫ И СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ НАПРАВЛЕННОСТЕЙ**

Важное значение в изучении иностранного языка имеет мотивация. Без мотивации утрачивается интерес к накоплению новых знаний и к практике речевой деятельности на иностранном языке. Важность мотивации в изучении иностранного языка отмечают многие отечественные и зарубежные авторы. Так, Благоднарова М. А. отмечает, что благодаря мотивации учащиеся способны преодолеть объективные трудности, связанные с недостатком способностей или отсутствием практики в речевой деятельности на иностранном языке [1, с. 5].

Анализ научно-педагогической литературы и опыт практики свидетельствуют о значительном потенциале дисциплины «Иностранный язык» в обучении и воспитании студентов художественных направлений и формировании всех компонентов их профессиональной культуры. Однако, по нашему мнению, в ракурсе осуществляемого исследования, прежде всего, целесообразно остановиться на проблеме формирования мотивационного компонента. То есть соответствующей мотивации студентов художественных направлений к качественному и эффективному овладению иноязычной коммуникацией как необходимым фактором их профессиональной культуры.

Внедрение в процесс обучения мер, направленных на повышение мотивации, позволяет значительно повысить эффективность речевой деятельностью на иностранном языке. Методическая система повышения мотивации должна представлять поэтапную работу преподавателя, основанную на взаимодействии учащихся и преподавателя.

Развитие речевых умений на иностранном языке обеспечивается только при условии развития интеллектуальных способностей человека.

Используя приемы мотивации при обучении иностранному языку прежде всего необходимо учитывать социально-психологические и возрастные особенности студентов.

Маркова Ю. А., Мареева Е. Б. и Севидова Л. Ю. при этом отмечают, что несмотря на большое разнообразие в особенностях личности студентов, можно выделить общие характеристики, обусловленные периодом юности. Поэтому разрабатывая систему мотивации можно учитывать общие возрастные особенности психики студента [2, с. 1130].

Следует отметить, что студенческий возраст является важным периодом в развитии человека. При этом получение образования оказывает огромное воздействие на психику и развитие личности. Наличие благоприятных условий для обучения происходит развитие всех уровней психики личности.

Одним из основных элементов для обеспечения благоприятных условий обучения является использование приемов, способствующих повышению мотивации студентов. Подбор методов мотивации необходимо осуществлять с учетом возрастных и социально-психологических особенностей людей данного возраста.

Подбор материала для обучения иностранному языку должен проводиться с учетом специальности, по которой обучаются студенты. Основная задача при этом должна уделяться выработке у учащихся профессионально важных качеств. При этом студент должен понимать, что он изучает и зачем.

Знание иностранного языка позволяет значительно повысить конкурентоспособность специалиста на современном рынке труда. Соответственно, вопрос о том, зачем изучать иностранный язык является вполне понятным для студентов.

Использование коммуникативной методики обучения иностранным языкам позволяет развивать речевые способности студентов.

Соответственно, достигнутые результаты при использовании данной методики будут намного выше. Поэтому перед преподавателем прежде всего должна стоять задача – развитие коммуникативных навыков студентов. Учащиеся должны не просто пополнять словарный запас изучаемого языка, но и уметь применять его на практике. Студенты должны научиться общаться на изучаемом языке.

При выборе средств и методов обучения преподаватель должен учитывать индивидуальные особенности студентов каждой группы. Конечно такой подход является более сложным, но при его использовании возможно значительно повысить уровень успешности овладения учащимися иностранным языком.

Программа изучения иностранного языка должна иметь направленность на будущую профессию. Поэтому преподаватель, формируя процесс обучения также должен учитывать как и где изучаемый материал может пригодиться в будущей профессиональной деятельности студентов.

Повысить интерес к изучению иностранного языка можно через ролевую игру. Данный метод позволяет повысить интерес к участию в коммуникативной деятельности, а также направить студентов на планирование своего речевого поведения. Ролевая игра позволяет проявлять активность, а также учит работать в команде.

Также мотивирующее действие создается при правильной организации у учащихся появляется возможность к выражению собственной инициативы, самостоятельности, активной деятельности. Важно, чтобы учащиеся в процессе работы имели возможность выразить свою точку зрения.

Также заинтересовать студентов возможно путем создания и разрешения проблемной ситуации. Применение в рамках обучающего процесса иностранному языку метода мозгового штурма позволяет студентам высвободить творческую энергию. При мозговом штурме активизируется деятельности учащихся, повышается интерес и к получению новых знаний и их переработки.

Еще одним эффективным методом является «метод кейсов». С помощью данного метода также можно повысить мотивацию и интерес к обучению. Студентам предлагаются коммуникативные ситуации, сформированные на примере конкретных случаев их будущей профессии. Анализ таких ситуаций должен производиться при постоянном взаимодействии преподавателя и студентов. При этом учащиеся должны обосновывать свои действия и делать аргументированные выводы. При таком методе обеспечивается активное использование диалогов и дискуссий, которые не только тренируют коммуникативную компетенцию, но также учат соблюдению правила и нормы поведения.

Для повышения эффективности обучения преподавателю также важно установить доверительные, партнерские отношения со студентами. Непринужденная атмосфера и продуктивное сотрудничество способно вызвать положительные эмоции и облегчить усвоение студентами программы иностранного языка. Важно отметить, что повышение мотивации достигается при достижении успехов в соответствующей сфере. Поэтому каждый студент, независимо от уровня владения иностранным языком, должен испытать ощущение успеха.

Следующим методом для достижения успешной деятельности студентов в изучении иностранного языка является метод проектов. Данный метод является одним из видов личностно-ориентированного обучения, предполагающий организацию самостоятельной работы учащихся. В рамках данного метода осуществляется переход от дискуссий к исследованию, от упражнений к активной мыслительной деятельности.

Данный метод интересен студентам тем, что он позволяет им проявлять самостоятельность, как в выборе темы, так и в планировании своей деятельности, делает видимыми результаты их работы.

Также при формировании программы обучения важно учитывать, что используемые методы работы и учебный материал должны быть разнообразными. При однообразной работе у учащихся теряется интерес, в результате снижается эффективность учебной деятельности. Поэтому новизна является одним из важнейших факторов, способствующих повышению

мотивации студентов. Задачей преподавателя иностранного языка является гармоничное сочетание нового материала и закрепление пройденного.

Таким образом, в заключении можно сделать вывод, что в современном научно-педагогическом наследии имеется большое количество как теоретических, так и практических исследований, связанных с проблемой мотивации студентов к изучению иностранного языка.

Анализ этих исследований и опыт практики свидетельствуют, что в процессе формирования мотивации к изучению иностранного языка студентами художественных направленностей важно учитывать ряд факторов.

Во-первых, в художественном колледже мотивация студентов к изучению иностранного языка носит второстепенный характер (в отличие от языковых образовательных учреждений, где она выступает как основная).

Во-вторых, для правильного формирования мотивации преподаватели дисциплины «Иностранный язык» в художественных колледжах должны учитывать тот факт, что мотивация студентов первого курса является формирующейся и носит внешний характер, обусловленный досугом или культурно-умственным развитием. Поэтому в обучении иностранному языку студентов художественных направленностей сначала необходимо опираться на общекультурные мотивы, а не на профессиональные, которые появляются лишь впоследствии.

#### Список литературы

1. *Благодравова М. А.* Гуманитарное образование в экономическом вузе: материалы VII Международной научно-практической очно-заочной конференции. 1–28 ноября 2018 г. М.: ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г. В. Плеханова», 2019. 292 с.

2. *Маркова Ю. А., Мареева Е. Б., Севидова Л. Ю.* Социально-психологические и возрастные характеристики периода студенчества. // «РМЖ». № 18 от 17.08.2010. [Электронный ресурс]. URL: [https://www.rmj.ru/articles/psikhologiya/Socialynopsihologicheskie\\_i\\_vozrastnye\\_harakteristiki\\_perioda\\_studenchestva/#ixzz4H6iMUI00](https://www.rmj.ru/articles/psikhologiya/Socialynopsihologicheskie_i_vozrastnye_harakteristiki_perioda_studenchestva/#ixzz4H6iMUI00) (дата доступа 10.06.2021).

**И. Ф. Толкач**

*Белорусский государственный аграрный технический университет, Республика Беларусь, г. Минск*

## **ОСОБЕННОСТИ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Одной из важных составляющих успешности обучения является креативность. По мнению ученых, креативность представляет собой наличие творческих способностей, которые могут проявляться в мышлении, общении, чувствах, различных видах деятельности, и определяется критическим отношением и восприимчивостью к новым идеям [1]. Успешному развитию креативности способствует наличие определенных качеств: любознательности, склонности к риску, оригинальности, гибкости, развитого воображения и др. Данные качества можно плодотворно развивать во время обучения в университете с помощью большого количества заданий без жестко обозначенного ответа, самостоятельных проектов, делегирования полномочий, ответственности, поддержки творческих идей, поощрения инициативы, активных дискуссий, открытых обсуждений. Именно поэтому изучение креативности студентов представляет интерес для исследователей и является актуальной проблемой.

Диагностика креативности студентов технического университета проводилась с помощью методики «Диагностика личностной креативности» Е. Е. Туник [2]. В исследовании приняли участие 24 студента инженерных специальностей Белорусского государственного аграрного технического университета. Данная методика позволяет определить общий уровень креативности и выявить ряд особенностей творческой личности: склонность к риску, любознательность, сложность, воображение. Каждое из этих качеств имеет свои проявления в поведении человека.

Так, склонные к риску студенты любят делать что-либо новое, проявлять решительность, обсуждать свои идеи с другими, выступать публично, доверять своей интуиции и внутреннему чутью, делать предположения и проверять свои догадки, играть в игры ради удовольствия, а не выигрыша, ломать существующие правила и ограничения.

Для любознательных студентов характерен интерес к новым знакомствам, тщательному изучению деталей, увлечению новыми механизмами. Они задают много нестандартных вопросов по незнакомым темам, просматривают книги и журналы ради познания, ищут разные способы решения одних и тех же задач, любят открывать новые виды деятельности.

Сложность как качество творческой личности студентов предполагает поиск непривычных способов решения задач, в том числе и тех, которые не имеют правильного ответа, поиск ответов на вопросы, которые могут возникнуть позже, любовь ко всему необычному, настойчивость в достижении целей, планирование своих действий и наполнение жизни интересными делами.

Воображение предусматривает умение студентов представлять будущие дела и события, ставить себя на место главных героев прочитанных книг и просмотренных фильмов, мечтать о создании в будущем чего-либо необыкновенного, стремиться стать творческой личностью, фантазировать о жизни в космосе, о том, что могло бы быть, придумывать неприменимые на практике вещи, поддерживать глупые идеи.

Результаты изучения особенностей креативности студентов технического университета отражены в Таблице 1.

Таблица 1 – Уровни творческих способностей студентов (количество человек, %)

	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Склонность к риску	25	67	8
Любознательность	8	75	17
Сложность	25	71	4

Воображение	54	46	-
Суммарный показатель	29	71	-

Как видно из таблицы, у опрошенных студентов лидирующие позиции занимает любознательность. Так, около 17 % студентов обозначили высокий уровень способностей, 75 % – средний, 8 % – низкий уровень. Более низкие результаты отметили респонденты по показателю склонность к риску: 8 % студентов продемонстрировали высокий уровень, 67 % – средний, 25 % – низкий. В меньшей степени проявили опрашиваемые способности к сложности. Из них лишь около 4 % имеет высокий уровень способностей, около 71 % – средний, и 25 % – низкий. В наименьшей степени студенты выявили у себя способности к воображению. 46 % студентов обозначили средний уровень, а 54 % – низкий уровень. Рассматривая суммарный показатель креативности личности, отметим, что высокий уровень выявлен не был, средний уровень показали 71 % студентов, а низкий – 29 % респондентов.

Вместе с тем средние значения особенностей креативности распределились следующим образом. Среднее значение любознательности – 16,04 балла, склонности к риску – 15,42 балла, сложности – 14,75 балла. Данные значения относятся к среднему уровню развития способностей. Среднее значение воображения – 11,21 балла – относится к низкому уровню развития способностей.

Итак, проведенное исследование выявило недостаточный уровень креативности студентов технического университета. Наибольшее количество студентов продемонстрировало средние показатели творческих способностей. При этом более развита у студентов любознательность, самые низкие показатели имеет воображение. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости привлечения внимания к обозначенной проблеме и улучшению данных способностей. Осознание влияния креативности на повышение не только успеваемости, но и качества жизни в целом может существенно мотивировать студентов к изменениям. Развитие креативности формирует у человека открытость к новому опыту, готовность к изменениям, большую независимость, желание экспериментировать, постоянную потребность в творчестве во всех сферах жизнедеятельности и отражается на ее результатах.

#### Список литературы

1. Большой психологический словарь / Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. [Электронный ресурс]. URL: <https://psychological.slovaronline.com/857-KREATIVNOST> (дата обращения: 12.12.2021).
2. *Туник Е. Е.* Диагностика личностной креативности. [Электронный ресурс]. URL: <https://psytests.org/cognitive/tunik.html> (дата обращения: 21.10.2021).

**О. В. Ульянова**

*Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор*  
Научный руководитель: Ф. Ш. Салитова

## **ИСКУССТВО И ТВОРЧЕСТВО В ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА КАК ФАКТОР, СПОСОБСТВУЮЩИЙ ГАРМОНИЧНОМУ РАЗВИТИЮ И ДУШЕВНОМУ БЛАГОПОЛУЧИЮ**

Творчество – это деятельность, тесно связанная с воображением и, соответственно, созданием качественно новой, материальной или духовной ценности. Основным критерий, отличающий творчество от изготовления (производства) чего-либо – уникальность результата. Искусство как способ запечатлеть идеи и действительность в ее лучшем виде, требует большого мастерства и состояния высокого душевного подъема. Оно имеет особое влияние на эмоционально-волевую сферу и духовно-нравственный облик человека.

Ученые выявили существенные различия между мозгом творческого человека и человека, привыкшего действовать по заданному алгоритму. Как утверждает Т. В. Черниговская, занимающаяся проблемами нейронауки, психолингвистики и теории сознания, мозг творческой личности работает иначе, нежели мозг человека, не привыкшего решать умственные задачи творчески. Как справедливо утверждает данный автор: «Это совершенно разные способы познания» [1]. Кроме того, установлено, что мозг претерпевает качественные изменения под влиянием искусства, особенно собственной творческой деятельности индивидуума [2, с. 4]. Занимаясь творчеством, человеческий мозг приобретает новые качества: заметно увеличивается объем серого вещества (количество связей между нейронами) и утолщается мозолистое тело, которое связывает оба полушария и обеспечивает их слаженную работу [1].

Решение творческих задач, связанных как с научной деятельностью, так и искусством, интенсивно способствует развитию креативных качеств личности. Коллективное исследование, проведенное группой ученых (Р. Битти, А. Кристенсен, М. Розенберг и др.), позволило выяснить, что творческий процесс обеспечивают не отдельные участки мозга, отвечающие за те или иные действия, а целые нейронные сети: «Креативное мышление – это комплексный процесс, охватывающий в равной степени множество участков головного мозга» [2, с. 4].

Творческий стиль мышления дает возможность подбирать различные варианты для решения той или иной проблемы, каждый из которых может быть верным. Эта особенность дает возможность творческому человеку находить оригинальные идеи и решения. Деятельность, сфокусированная на любом виде творчества, оказывает позитивное воздействие на качественное и функциональное состояние мозга. Улучшения касаются памяти, внимания, скорости и качества освоения новых знаний, интереса к учебе, креативности и смелости при освоении любых новых задач, и не только собственно творческих.

Особо благотворное влияние на духовно-нравственную сферу, душевное здоровье, и благополучие человека оказывает художественное творчество. Оно предоставляет возможность осознать, пережить и выразить целый спектр чувств в процессе приобщения к прекрасному – эмоции, которые вызывают произведения искусства, пробуждают эмпатию – способность к сочувствию, сопереживанию, состраданию.

С научной точки зрения феномен влияния искусства на эмоциональную сферу человека объясняется утверждением Т.В.Черниговской: «Мозгу все равно, происходит ли какие-то вещи на самом деле или человек придумывает или об этом вспоминает. Реально видимые объекты и представляемые воспринимаются мозгом одинаково» [1].

Опираясь на весьма многочисленные научные исследования как российских, так и зарубежных ученых, можно констатировать следующее – все, что эмоционально переживает человек, соприкасаясь с искусством (занимаясь собственным творчеством или воспринимая произведения искусства как наблюдатель), так или иначе, запечатлевается его мозгом.



Переживая опыт восприятия произведения искусства, способного не только дать возможность отвлечься от повседневности, возвыситься над сиюминутными задачами, а расширить свои представления, испытать воодушевление от чувства прекрасного, человек получает «духовную пищу», которая является гармонизирующим началом.

Однако в настоящее время многие старшие школьники и студенты первоочередными задачами считают получение новых знаний и совершенствование своих академических навыков в абсолютном отрыве от творчества. Поэтому представляет актуальность разъяснение им значимости творческого подхода к образовательному процессу. Поэтому сегодня особое значение в формировании духовного облика новых поколений приобретает развитие творческого потенциала детей и молодежи в процессе в воспитательно-образовательной деятельности.

На успешное решение проблемы формирования креативности обучающихся должны быть направлены усилия педагогов по созданию специально организованной развивающей образовательной среды.

При реализации учебных программ, наряду с традиционными методами преподавания, целесообразно использовать логические и эвристические методы решения творческих задач (мозговой штурм, дискуссия, деловая игра и т.п.), что создает условия для проявления творческой активности. Также, эффективным средством для раскрытия творческих возможностей школьников и студентов является учебно-исследовательская работа и занятия художественным творчеством.

Таким образом, любой вид творчества развивает креативность мышления, формирует богатый внутренний мир, духовно-нравственную сферу человека, что позволяет ему успешно решать задачи, связанные с учебной, трудовой, научной и художественной деятельностью.

#### **Список литературы**

1. Черниговская Т. В. Творчество как предназначение мозга. Лекция. [Электронный ресурс]. URL: <https://youtu.be/-KVJmRNT1T0> (дата обращения: 29.11.2021).
2. Beaty R. et al. Robust prediction of individual creative ability from brain functional connectivity // PNAS. 2018. Vol. 115 (5). 16 p. [Электронный ресурс]. URL: [www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.1713532115](http://www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.1713532115) (дата обращения: 30.10.2021).

**Д. Умарова**

*Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор*

## **ВЛИЯНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА СТАНОВЛЕНИЕ САМООЦЕНКИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

Дошкольный возраст является предметом пристального внимания ученых и практиков как важный и ответственный период в жизни человека, как момент начала формирования личности. Именно в это время происходит ускоренное развитие психических процессов, формируются особенности личности. Ребенок активно осваивает широкий спектр разных видов деятельности.

В период дошкольного детства происходит формирование самооценки, развитие самосознания, выстраивание иерархии мотивов и их соподчинение. Поэтому в этот период на развитие личности ребенка влияет семья, существующие в ней системы внутрисемейных и детско-родительских отношений. Решающими для формирования личности ребенка являются его отношения с близкими людьми, родителями. Фактор взаимодействия ребенка и родителей в дошкольном детстве занимает особое место в развитии эмоциональной и личностной сфер ребенка. Находясь в процессе постоянного контакта с ребенком, родителям необходимо помогать регулировать и упорядочивать его аффективные взаимоотношения с окружающим миром, способствовать освоению различных психотехнических приемов организации поведения дошкольника.

Актуальность исследования определяет сложная ситуация в современном обществе, которое зачастую выступает источником агрессивности, жестокости, равнодушия к окружающим, а иногда и к своим родным и близким. И, чаще всего, все это является результатом неправильного воспитания, насилия в семье, проявлений агрессии родителей в отношении детей или равнодушия по отношению к детям. В нашей стране проблема семейного воспитания все больше привлекает к себе внимание.

Семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора в воспитании ребенка. Положительное влияние на личность ребенка заключается в том, что никто, кроме близких ему в семье людей, не любит его так и не заботится о нем столько. И вместе с тем, никакой другой социальный институт не может потенциально нанести столько вреда в воспитании детей, сколько может сделать семья.

Целью семейного воспитания является формирование таких качеств личности, которые помогут ребенку достойно преодолевать трудности и препятствия, встречающиеся на его жизненном пути. Развитие интеллекта и творческих способностей, первого опыта трудовой деятельности, моральное и эстетическое воспитание, эмоциональная культура и физическое здоровье ребенка, и его счастье – все это зависит от семьи, от родителей, и все это является задачами, и реализуется с помощью функций семейного воспитания.

А. А. Осипова выделяет следующие основные функции семейного воспитания:

1. Воспитательная функция семьи состоит в удовлетворении родителями индивидуальных потребностей ребенка в контактах с ними и его воспитании.
2. Хозяйственно-бытовая функция семьи складывается из удовлетворения материальных потребностей членов семьи.
3. Эмоциональная функция семьи заключается в том, чтобы удовлетворять потребности ее членов в симпатии, уважении, признании, эмоциональной поддержке, психологической защите.
4. Функция духовного (культурного) общения несет в себе удовлетворение потребностей в совместном проведении досуга, взаимном духовном обогащении.
5. Функция первичного социального контроля обеспечивает выполнение членами семьи социальных норм.
6. Сексуально-эротическая функция состоит в удовлетворении сексуально-эротических потребностей семьи [3, с. 477].

Со временем функции семьи меняются: одни утрачиваются, другие появляются в связи с появлением новых социальных условий, третьи – меняют свое положение в общей структуре. Функции семьи могут быть нарушены, в этом случае жизнедеятельность семьи нарушается, усложняется выполнение функций. Способствовать нарушениям может ряд факторов: особенности личностей членов семьи и взаимоотношений между ними, социальные условия жизни.

Задачами семьи являются:

- создание максимальных условий для роста и развития ребенка;
- обеспечение социально-экономической и психологической защиты ребенка;
- передача опыта создания и сохранения семьи, воспитания в ней детей и отношений к старшим;
- обучение детей полезным прикладным навыкам и умениям, направленным на самообслуживание и помощь близким;
- воспитание чувства собственного достоинства, ценности собственного «Я».

Л. Д. Столяренко, С. И. Самыгина указывают, что семейное воспитание должно основываться на определенных принципах и иметь определенное содержание, которое направлено на развитие всех сторон личности ребенка:

- гуманность и милосердие к подрастающему человеку;
- привлечение детей в жизнедеятельности семьи как равноправных ее участников;
- открытость и доверие в отношениях с детьми;
- оптимистичность взаимоотношений в семье;
- последовательность в своих требованиях (не требовать невозможного);
- оказание посильной помощи своему ребенку, готовность отвечать на вопросы [4, с. 441].

Несоблюдение принципов семейного воспитания может привести к проблемам, основа которых лежит в использовании родителями определенных типов семейного воспитания. В каждой семье объективно складывается определенная, далеко не всегда осознанная система воспитания, которая определяет цели воспитания, формулировку его задач, целенаправленное использование методов и приемов воспитания. И самое главное, учет того, что можно, а что нельзя допустить в отношении ребенка.

А. В. Петровским выделены четыре тактики воспитания, которые отвечают четырем типам детско-родительских отношений, что является основой и результатом их возникновения: диктат, гиперопека, «невмешательство» и сотрудничество. Каждая из этих тактик влечет за собой определенный продукт воспитания – как желаемый, так и незапланированный, как положительный, так и отрицательный.

Диктат в семье проявляется в систематическом сдерживании одними членами семьи (преимущественно взрослыми) инициативы и чувства собственного достоинства других. Родители могут и должны, предъявлять требования к своему ребенку, исходя из норм и целей воспитания, но те родители, которые отдают предпочтение приказам и насилию, чаще всего наталкиваются с отпором и протестом ребенка, которые сопровождаются вспышками гнева, обманом, а иногда и открытой ненавистью и неприязнью к родителям. Чрезмерная авторитарность родителей, систематическое лишение права голоса ребенка, игнорирование его может привести к серьезным психическим нарушениям.

Гиперопека – это система отношений в семье, при которых родители, обеспечивая своим трудом, удовлетворение всех потребностей ребенка, защищают его от всяческих забот и проблем, возлагая их полностью на себя. Вопрос об активном формировании личности отходит в этой системе отношений на второй план.

Таким образом, родители, по сути, блокируют процесс подготовки детей к дальнейшему столкновению с реальностью. Это приводит к непригодности ребенка к социуму, неумению вести себя в коллективе, несамостоятельности.

Тактика «невмешательства» базируется на признании возможности и даже целесообразности независимого существования взрослых от детей. При этом

предусматривается то, что могут существовать два мира: взрослых и детей, но ни тем, ни другим не следует переходить допустимую черту во взаимоотношениях. В результате этого ребенок неосознанно приспосабливается к самостоятельности, как необходимости, и в конкретных ситуациях не способен действовать и думать, как следует.

Сотрудничество предусматривает опосредованность межличностных отношений в семье общими целями и задачами совместной деятельности, ее организацию и высокие моральные ценности. Такая семья обладает особым качеством, становится группой высокого развития – коллективом. В ней ребенок способен развиваться полноценно [4, с. 442].

В жизни каждого человека его родители играют одну из главных ролей, так как процесс формирования его личности во многом зависит от отношения родителей к своему ребенку. Мировоззрение, становление характера, нравственные основы, отношение к духовным и материальным ценностям в первую очередь воспитываются у детей родителями в семье. А зависит этот процесс во многом от того, как удовлетворяются в семье основные потребности ребенка, насколько правильно с точки зрения его развития и воспитания проявляются родительские позиции, которые определяют типы детско-родительских отношений А. Я. Варга и В. В. Столин выделяют следующие типы детско-родительских отношений:

1. «Принятие – отторжение» – выражает общее положительное (принятие) или эмоционально отрицательное (отторжение) отношение к ребенку.
2. «Симбиоз» – контактность и взаимодействие ребенка и взрослого, отзеркаливание межличностной дистанции между ребенком и взрослым.
3. «Авторитарная гиперсоциализация» – жесткий контроль за ребенком, властность.
4. «Кооперация» – основана на демократических принципах воспитания [2, с. 186].

Среди составляющих проблем семейного воспитания следует выделить «трудные ситуации», которые объясняются определенными обстоятельствами, сложившимися в семье, и имеют непосредственное влияние на всех его членов, а особенно на формирование личности и эмоциональное состояние детей.

Л. Я. Гозман и Е. И. Шлягина классифицируют сложные ситуации следующим образом:

- будничные для ребенка события (сверстники не приняли в игру, упал с велосипеда);
- кратковременные, но чрезмерно значимые и острые ситуации (резкая смена жизненного стереотипа, разлука с кем-то из членов семьи и т.д.);
- ситуации длительного, хронического действия, связанные с семейной обстановкой (развод родителей, противоречивое или деспотичное воспитание, алкоголизм родителей и т.п.) [2, с. 187].

Таким образом, семья оказывает решающее влияние на формирование личности ребенка. В процессе общения с родителями, братьями и сестрами, ребенок усваивает отношение к миру, думает и говорит так, как думают и говорят в семье. Став взрослым, он может сознательно не принимать некоторые черты своей семьи, но неосознанно все равно несет в себе манеру поведения, речи, качества характера, заложенные в семье.

#### **Список литературы**

1. *Абрамов Г. С.* Возрастная психология: Учебник для студентов вузов. Москва: Академический Проект, 2001. 305 с.
2. *Гозман Л. Я., Шлягина Е. И.* Психологические проблемы семьи // Вопросы психологии. 1985. № 2. С. 186–187.
3. *Осипова А. А.* Общая психокоррекция: Учебное пособие для студентов вузов. М.: Сфера, 2000. 510 с.
4. *Столяренко Л. Д., Самигин С. И.* Психология и педагогика в вопросах и ответах. Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. 576 с.

**В. М. Ушакова**

*Белорусский государственный университет культуры и искусств, Республика Беларусь, г. Минск*

## **ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ**

Проблема развития личности рассматривается разными науками: физиологией и анатомией, социологией, педагогикой, психологией и др. Педагогика изучает и выявляет наиболее эффективные условия для развития личности в учебно-воспитательном процессе [8, с. 51-62].

В педагогической и психологической науке по проблеме развития личности выделяют три направления исследований: биологическое, социальное и биосоциальное. Например, З. Фрейд поведение человека объясняет действием потребностей, влечений и инстинктов присущих ему от рождения [9]. Представители социологического направления считают человека продуктом социализации. Представители биосоциального направления исследований признают в равной мере человека продуктом биологического и социального развития. На данном этапе развития педагогической науки осуществляется рассмотрение сущности образования как средства инкультурации личности и включение ее в социум. Инкультурация понимается как процесс приобщения человека к высшим ценностям мировой и национальной культуры, позволяющий человеку жить и развиваться в динамично меняющемся мире [7, с.5-26]. Результат, по мнению педагогов, зависит от степени приобщения личности к высшим ценностям культуры и самосовершенствования.

Современная педагогическая наука рассматривает личность как биосоциальное существо. Так, биологические начала личности сказываются на ее деятельности, образе жизни, однако, социальные мотивы, интересы, цели обеспечивают ей силы для преодоления физических недостатков и особенностей характера.

Отношения социального и биологического в формировании личности сложны и отличаются на разных этапах развития человека. С точки зрения Л. С. Выготского, личность – это целостная психическая система, выполняющая определенные функции. В качестве основных функций личности рассматриваются: творческое освоение общественного опыта и включение человека в систему общественных отношений.

С позиции диалектического материализма развитие рассматривается как свойство природы, общества, мышления, как движение от низшего к высшему, как рождение нового и отмирание старого. С этих позиций в развитии личности происходят количественные и качественные преобразования, обусловленные противоречивостью данного процесса. К основным противоречиям следует отнести: противоречия между новыми потребностями и возможностями их удовлетворения; между возросшими возможностями ребенка и прежними формами отношений и деятельности; между меняющимися требованиями общества и достигнутым уровнем развития личности. Данные противоречия в процессе обучения и воспитания имеют возрастную специфику.

Образование, будучи социальным явлением, представляет собой систему обучения и воспитания подрастающего поколения, направленную на овладение знаниями, идейно-нравственными ценностями, умениями, навыками, нормами поведения, определяемыми социально-экономическим и политическим состоянием общества и уровнем его развития. Социализированный человек должен соответствовать социальным требованиям, но и противостоять негативным тенденциям в развитии общества, которые разрушающе на него воздействуют. В основном, это зависит от воспитания. Большинство ученых рассматривают воспитание как процесс целенаправленной и сознательно контролируемой социализации выполняющей функцию упорядочивания всего спектра влияния на личность и создания условий для ее развития. Данные функции воспитания позволяют ослабить негативные тенденции социализации, придать ей гуманистический характер, актуализировать научно-

педагогический потенциал для прогнозирования и моделирования учебно-воспитательной деятельности.

Очень важной методологической проблемой в педагогике является соотношение обучения и развития личности, от которого зависит разработка содержания образования, подбор методов и форм обучения. В психолого-педагогической теории сложились три точки зрения по данной проблеме. Во-первых, это два независимых друг от друга процесса, во-вторых, допускается отождествление процессов; в-третьих, рассматривается ведущая роль обучения в развитии личности (Л.С.Выготский) [6, с. 87-88]. Отечественная педагогика опирается на диалектическую взаимосвязь обучения и развития личности.

Формирование личности, по мнению А. Н. Леонтьева, осуществляется в процессе смены качественно отличающихся между собой стадий развития человека. При решении педагогических задач воспитатель побуждает воспитанников к определенной деятельности. Для проявления соответствующей активности в деятельности необходимо осознание требуемых действий, превращение их во внутренний побудитель, в соответствующий мотив деятельности [2].

Сегодня становится важным знание совокупного воздействия всех факторов развития личности в пределах возрастных этапов. Проникновение в глубинные механизмы этого процесса позволят понять, каким образом общественный опыт становится достоянием человека и определяет его развитие, то есть о специально организованной активности личности – самовоспитании [1; 2, 3]. На определенной стадии развития личности, ее интеллектуальных способностей, общественного самосознания человек начинает понимать цели своего собственного воспитания и становится для себя воспитателем. Самовоспитание представляет собой систематическую и сознательную деятельность человека, направленную на саморазвитие и формирование культуры личности. Самовоспитание укрепляет и развивает способность к добровольному выполнению личных и коллективных обязательств, формирует моральные качества, необходимые привычки поведения. Задачей воспитателя является раннее пробуждение у ребенка стремления к самосовершенствованию и помощь в достижении поставленных целей. Опорой в этом деле является ребенок, который всегда хочет быть лучшим среди остальных. В связи с этим уместно замечание Б. М. Бим-Бада о том, что у человечества есть только единственный способ действовать эффективно – это совершенствовать себя [5, с. 483-489]. Образование должно быть непрерывным процессом самосовершенствования и ребенка и педагога.

В программных и нормативно-правовых документах страны зафиксировано состояние обновления образовательной системы, которая констатирует процесс диверсификации системы образования. Центральной идеей обновления является реализация непрерывной системы образования в новом ее понимании.

Ускорение темпов развития общества определяет потребность пополнения человеком своих знаний в течение всей жизни. В современных условиях в качестве цели образования рассматривается подготовка человека к взрослой жизни и деятельности, к преобразованию этой жизни, деятельности и общества, а также к формированию соответствующих личностных качеств. При этом, удовлетворяя потребности личности, государства, оно является составной частью культуры общества в целом. Образованность личности сегодня требует больших усилий и постоянной работы над собой, самостоятельности, самотворчества и созидания себя. В этом заключается новый смысл идеи непрерывного образования [8, с. 161-170].

Важнейшим приоритетом в сфере образования является повышение качества знаний подрастающего поколения от развития личностного потенциала до обеспечения высокого уровня знаний, навыков, компетенций, отвечающих потребностям общества.

Все количественные и качественные преобразования в системе образования Республики Беларусь должны способствовать решению важнейших стратегических задач, стоящих перед белорусским обществом на современном этапе. Это преодоление отставания по ключевым, прежде всего наукоемким отраслям хозяйства; обеспечение развития в Беларуси социально-ориентированной рыночной экономики; создание благоприятных условий для

всестороннего развития национальной культуры; формирование условий для постепенного перехода к постиндустриальному, информационному обществу [4].

#### Список литературы

1. Концепция воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь // Проблемы выхавания. 2000. № 2. С.10–43.
2. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
3. Непрерывное воспитание детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь: Концепция; Программа на 2006-2010 годы. Минск: НИО. 2007. 64 с.
4. Основные положения проекта программы социально-экономического развития Республики Беларусь на 2021-2025 годы. Электронные текстовые данные. Минск, 2021. Режим доступа: <https://drive.google.com/file/d/1r8tJ6UogLHRTzIWrCEtvnIzZ1AEMmmeQ/view?usp=sharing>
5. Педагогическая антропология: учебное пособие / Ун-т Рос. акад. образования; авт.-сост. Б. М. Бим-Бад. М.: Изд-во УРАО, 1998. 575 с.
6. *Подласый И. П.* Педагогика: учебник. М.: Высшее образование, 2006. 540 с.
7. Социальная педагогика. Проблема инкультурации личности. Минск: Четыре четверти, 2007. 208 с.
8. *Ушакова В. М.* Педагогика: учеб.-метод. пособие. Минск: Зорны Верасок, 2014. 396 с.
9. *Фрейд З.* Лекции по введению в психоанализ: сб. произведений. М.: Апрель-Пресс; Эксмо-Пресс, 2001. 526 с.

**М. А. Чернецкая**

*Борисовский государственный колледж, Республика Беларусь, г. Борисов*

## **МЕТОДЫ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Современный педагог – личность очень разносторонняя, готовая к развитию и самосовершенствованию, идущая в ногу со временем и способная работать в режиме многозадачности. Профессия требует постоянного поиска вариантов реализации тактических (оперативных) и стратегических целей, поиска новых приемов работы, таких, которые не только решают поставленные задачи, но и увлекают ребенка, способствуют его развитию и становлению его неповторимой уникальной личности. В процессе осуществления педагогической деятельности педагогу приходится решать не только поставленные т.е. основанные на прогнозе и анализе собственных результатов задачи, но также и проблемы, возникающие непосредственно в ходе образовательного процесса. Одна из таких проблем – это поддержание у ребенка устойчивого интереса к учебе, к познанию, необходимость в их активном поиске. Иными словами, педагогу каждый раз приходится с помощью различных приемов стимулировать познавательную деятельность в ходе занятий.

Основной задачей педагогического воздействия на ребенка является его обучение восприятию окружающего мира как единого целого. Дошкольник должен осознать связь между предметами и явлениями, чтобы нарисовать затем общую картину. Кроме того, педагог активно формирует умение ребенка видеть вещь с разных сторон.

Эффективная познавательная деятельность детей становится возможной только при определенных условиях, когда используются различные формы интеграции в педагогике. Задачами обучения, которые ставит перед учреждением дошкольного образования государство, общество и семья, кроме приобретения определенного комплекса знаний и умений, являются: обнаружение и стимулирование возможностей ребенка, создание комфортных условий для реализации его природных способностей. Непринужденная среда игры – есть возможность для каждого ребенка найти свое место, проявить инициативу и самостоятельность, свободно реализовать собственные способности и образовательные потребности, является оптимальной для достижения таких целей. В создании такой игровой среды широко используются активные методы обучения.

Активные методы обучения строятся на практической направленности, игровом действе и творческом характере обучения, интерактивности, различных коммуникациях, диалоге, использовании знаний и опыта детей, групповой форме организации их работы, вовлечении в процесс всех органов чувств, практическом подходе к обучению, движении и рефлексии [1, с. 3].

Целью моей исследовательской деятельности было определить эффективность воздействия активных методов обучения на умственное развитие детей дошкольного возраста, установить степень их влияния на развитие таких мыслительных операций как сравнение, анализ, синтез, классификация, обобщение.

Исследование осуществлялось в рамках учебной практики на базе старшей группы учреждения дошкольного образования. При совокупной наполняемости группы в 23 человека, только 10 % детей показали достаточную степень сформированности знаний по разделам образовательной программы. Итоги констатирующего этапа продемонстрировали необходимость организации работы по формированию познавательной активности на занятиях посредством использования активных методов. Достаточно результативным методом включения в механизм обучения на занятиях является игровая деятельность. В процессе игры дошкольники незаметно для себя выполняют различные упражнения. Игра – ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте, следовательно, именно в ней максимально эффективно будут развиваться психические процессы и формироваться личность ребенка.



Кроме того, игра вызывает положительный эмоциональный отклик, создает ситуацию свободного увлекательного познания окружающего мира.

Игра «Кто больше?» тренирует моторно-слуховую память. Воспитатель произносит предложение, которое включает в себя одно из событий прочитанного и указывает на кого-нибудь из ребят. Ребенок должен повторить это предложение и добавить свое событие, указывая на рядом сидящего. Тот, в свою очередь, воспроизводит те предложения, что были уже произнесены, и дополняет свое.

Игра «Кто быстрее!» используется для оценки скорости мыслительных процессов.

Активно помогают начать занятие такие приемы, как «Галерея портретов», «Улыбнемся друг другу», «Поздоровайся локтями». Дети, выполняя задание, должны коснуться, улыбнуться, назвать имена как можно большего количества товарищей из группы. Такие забавные игры позволяют весело начать занятие, размяться перед более серьезными упражнениями, способствуют установлению контакта между дошкольниками в течение нескольких минут.

Достаточно значимым для воспитателя представляет собой включение активных методов выяснения целей, ожиданий, опасений. Такие приемы, как «Дерево ожиданий», «Поляна снежинок», «Разноцветные листья», «Фруктовый сад», позволяют педагогу лучше понять каждого из воспитанников. Методы заключаются в следующем. Дошкольникам раздаются заблаговременно вырезанные из бумаги смайлы, горошины, груши, стикеры различных цветов (возможна связь предметов с темой занятия) и предлагается попробовать определить, что они ждут (хотели бы получить) от сегодняшнего занятия и чего опасаются, прикрепив на определенную поляну, дерево, клумбу. После выполнения систематизируются сформулированные цели, пожелания, опасения и подводятся итоги.

Такие приемы презентации учебного материала, как «Супер-Угадайка», «Кластер», «Мозговая атака» позволяют сориентировать дошкольников в теме, изложить им главные направления движения для дальнейшей самостоятельной работы с новым материалом.

В ходе работы над темой занятия в группах сменного или постоянного состава используются методы «Пенек», «Визитка». Для проведения беседы и принятия решений – методы «Три цвета», «Костер». Для представления материала самостоятельной работы детей интересны методы «Трамплин информации», «Станция», «Мастерская».

Не стоит забывать о восстановительной силе релаксации на занятиях, порой достаточно нескольких минут для веселого и активного отдыха. Активные методы – физкультминутки: «Земля, воздух, огонь и вода», «Зайчики», «Прыгуны» позволят расслабиться, не покидая группу. Принимая участие в упражнениях, педагог помогает неуверенным и робким воспитанникам активнее взаимодействовать в коллективе.

Завершить занятие можно, использовав методы «Цветик-семицветик», «Чудо-гриб», «Напутствие», «Итоги». Дети отрывают лепестки цветка, передают по кругу стикеры разных цветов и отвечают на главные вопросы, которые относятся к теме занятия. Для педагога данный этап очень важен, он помогает выяснить, что ребята усвоили хорошо, а на что необходимо обратить внимание в последующем. Кроме того, рефлексивный диалог с ребенком позволяет определить «коррекционную программу» на предстоящее занятие.

Следовательно, методы активного обучения помогают обеспечить эффективную организацию, последовательное осуществление образовательного процесса для достижения высокой мотивации и вовлеченности детей в познавательную деятельность; формирование качеств личности, нравственных установок, ценностных ориентиров, которые соответствуют ожиданиям и потребностям дошкольников, родителей, общества. Кроме того, опираясь на природную активность ребенка, его любопытство и любознательность, его активность в изучении явлений окружающей среды, активные методы обучения способствуют развитию инициативности, самостоятельности ребенка.

#### Список литературы

1. Анцибор М. М. Активные формы и методы обучения. Тула: Изд. центр «Академия», 2002.

**Л. Э. Чеча**

*Борисовский государственный колледж, Республика Беларусь, г. Борисов*

## **МОБИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК НОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Современное развитие информационно-коммуникативных технологий открывает широкие возможности сети Интернет для его использования в сфере образования. Использование интернет-технологий стало основополагающим в жизни и подтолкнуло к созданию новой формы организации образовательного процесса, которая получила название E-learning. Данный вид обучения положен в основу дистанционного обучения, которое сегодня динамично развивается, используя разнообразные специальные программно-инструментальные платформы.

Такой подход стал толчком к дальнейшим изменениям в образовании: введения новых подходов к подаче теоретического материала, проведения практических и лабораторных занятий, разработки индивидуальных методов работы, смены методов и приемов работы преподавателей и мастеров производственного обучения, учащихся; персонализации профиля изучения (перестроения образовательного процесса по требованиям субъектов обучения); изменения методов оценки знаний учащихся и их коррекции.

Одной из таких активных форм E-learning является мобильное обучение, которое становится популярным среди современной молодежи. Его популярность и распространение происходит благодаря развитию технологии мобильной связи, которое основывается на использовании сети Интернет и в будущем может стать мощным средством повышения успеваемости обучения на всех этапах становления личности.

Анализ последних исследований и публикаций говорит о том, что сегодня вопрос внедрения ИКТ, включая технологии и средства мобильного обучения, которые обеспечивают совершенствование образовательного процесса, доступность и эффективность образования, подготовку молодого поколения к жизнедеятельности в информационном обществе, остается актуальным.

Термин «мобильное обучение» (mobile learning, M-learning) употребляется для использования мобильных и портативных устройств, а также карманных компьютеров PDA (Personal Digital Assistants), мобильных телефонов, ноутбуков и планшетных ПК в образовательном процессе.

Компания «Bersin&Associates», занимающаяся исследовательской и консалтинговой деятельностью в сфере HR, утверждает, что мобильное обучение становится основным видом образования в бизнесе. Причиной этому является удобство для пользователей и развитие мобильных технологий как в развитых, так и в развивающихся странах.

Потребители быстро привыкают и «берут на вооружение» мобильные технологии в обучении. Эта тенденция дополнительно усиливается распространением простых в использовании и относительно недорогих смартфонов, электронных книг, нетбуков, планшетов и специализированного программного обеспечения. По словам генерального директора и президента «Bersin&Associates» Джоша Берсина: «мобильное обучение – это начало новой эры беспрецедентной скорости, гибкости и достижений, которые способны давать работникам ключевые знания и навыки именно тогда, когда им это необходимо» [1].

Поскольку компьютер и Интернет являются необходимым образовательным инструментом, а мобильные технологии становятся более удобными, доступными и простыми в использовании, то именно этот фактор и приводит к распространению и использованию M-learning среди учащихся учреждений профессионального образования. Но вместе с тем, процесс этот в большей степени стихийный и не систематизирован. Использование образовательных технологий на основе M-learning сегодня требует детального анализа и систематизации.

Структура обучения, которая базируется на M-learning, основывается на педагогических, социальных и организаторских аспектах процесса дистанционного обучения. Педагогические аспекты охватывают процессы мотивации учащихся к обучению, создания схем групповой и самостоятельной работы в пространстве.

Рассмотрим основные формы и методы внедрения M-learning в процесс обучения будущих рабочих и специалистов.

Смартфон обеспечивает доступ к сайтам с учебной информацией. Возможна организация доступа на специализированные сайты определенного профиля. Кроме этого возможен обмен информацией с помощью электронной почты, мессенджеров, социальных сетей и т.д.

Смартфон – средство воспроизведения звуковых, текстовых, видео и графических файлов, которые содержат обучающую информацию. Использование специальных программ для платформы мобильных телефонов позволяет открывать и просматривать файлы офисных программ (Word, PowerPoint, Excel). Таким образом, обучающие файлы, расположенные в памяти смартфона, можно просматривать в адаптированном виде конкретно для мобильных устройств: нужным шрифтом, удобным интерфейсом.

Смартфон и его функциональные возможности позволяют организовать обучение с использованием адаптированных электронных учебников, обучающих курсов.

Электронные средства обучения могут быть разработаны на сегодняшний день для платформ мобильных телефонов и планшетов. Учащимся предлагается загружать на смартфон мобильные приложения, а также электронные средства обучения (электронные учебники, пособия, тексты лекций). Возможна реализация учебных программ в игровой оболочке, используя возможности графики самого смартфона.

Основными тенденциями мобильных технологий является смешанное обучение, которое делает образовательный процесс более эффективным и гибким. M-learning можно комбинировать с другими видами обучения, создавая интерактивные условия для учащихся.



Рисунок 1 – Модель внедрения технологии мобильного обучения

Одним из направлений инновационной деятельности в учреждении образования «Борисовский государственный колледж» была определена работа по проекту внедрения технологии мобильного обучения в образовательный процесс учреждений профессионального образования.

С целью выполнения поставленных задач инновационной деятельности были организованы и проведены мероприятия направленные на формирование и систематизацию

сетевого взаимодействия педагогов учреждения образования на основе информационно-образовательного ресурса «Электронный методический кабинет» и персональных сайтов педагогов; внедрение инновационных форм и методов обучения с использованием электронных средств обучения и дистанционной поддержки учащихся по учебным предметам (дисциплинам) общеобразовательного и профессионального компонентов учебных планов специальностей; повышение информационно-коммуникационной компетентности педагогов путем формирования базовых практических навыков работы в облачной визуальной среде, разработки ANDROID-приложений MIT App Inventor на очно-дистанционных обучающих семинарах.

Внедряя мобильные технологии в образовательный процесс и рассматривая M-learning как перспективу в образовании, необходимо обратить внимание на существующие недостатки:

- небольшие размеры мобильных экранов уменьшают количество и тип информации, которая отображается;
- ограниченные возможности объема памяти устройств;
- необходимость зарядки мобильного устройства;
- неудобство в использовании при работе с графикой.

Не смотря на перечисленные выше недостатки, M-learning пользуется популярностью среди учащихся, что является доказательством необратимости этого процесса. Научные исследования возможностей мобильных технологий в системе образования активно продолжаются и на сегодняшний день в нашей стране происходит их внедрение.

Преимущества внедрения мобильных технологий:

- субъекты обучения получают возможность взаимодействовать между собой и педагогом в удобное для всех время;
- удобно использовать одни и те же приемы обучающей деятельности в учебном кабинете и вне его;
- создается возможность непрерывного обмена информацией;
- мобильные устройства могут использоваться в любом месте, в том числе и в учебных кабинетах, лабораториях и мастерских;
- новые гаджеты и новые способы обучения с их использованием привлекают молодых людей, даже тех, кто не мотивирован на обучение.

Требования современного информационного общества к глобализации знаний, своевременного доступа любого человека к источникам информации, к информатизации образовательного процесса, создают предпосылки для введения технологии E-learning в нашей стране. Переход к активным формам E-learning в учреждении профессионального образования требует от учащихся глубоких знаний и умений персонификации в сети, ориентирования на страницах веб-сайтов, использования компьютерной техники.

Перспективами дальнейших исследований является разработка современных методик реализации технологии M-learning в учреждениях профессионально-технического и среднего специального образования.

#### **Список литературы**

1. Мобильное обучение: как использовать телефон в образовательных целях [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.unicraft.org/blog/5397/mobilnoe-obuchenie/>

**И. В. Шабашева, Н. С. Сперанская**

*Витебский государственный университет им. П. М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск*

## **ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОЯВЛЕНИЯ ВИРТУАЛЬНОЙ АДДИКЦИИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

В нашей стране активно внедряется информатизация в различные отрасли. С одной стороны, это существенно упрощает некоторые аспекты профессиональной деятельности. Благодаря становлению дистанционного обучения увеличивается охват людей с позиции образовательной деятельности. С другой стороны, стремительное развитие социальных сетей, появление новых игр способствует тому, что среди школьников повышается количество людей, склонных к виртуальной аддикции. Это в свою очередь неблагоприятно сказывается на физическом (нарушение зрения, осанки) и психологическом здоровье (снижается степень развития коммуникативных навыков, уровень притязаний и самооценки, способность к саморегуляции, нарушаются адаптационные и когнитивные способности и др.). Поэтому, остро встает вопрос, касающийся предупреждения формирования данной зависимости среди старших школьников.

Недовольство старших школьников реальной жизнью и желание уйти от нее является одной из важнейших причин аддикций. Однако формы и способы ухода чрезвычайно разнообразны и нередко носят патологический характер [1, с. 3].

Под виртуальной аддикцией мы понимаем нарушение поведения, заключающееся в стремлении к уходу от действительности по средством изменения психического состояния, осуществляемое с помощью создаваемой компьютером реальности. Предметом виртуальной зависимости являются не компьютеры и сеть, а сама виртуальная реальность, результат смещения цели в виртуальную реальность, ее полного слияния с жизнью и паразитического, пассивного в ней существования [1, с. 12].

В настоящий момент увеличивается количество старших школьников, умеющих работать с компьютером. Негативным последствием этого процесса стало явление виртуальной зависимости (компьютерная зависимость, интернет-аддикция, нетаголизм, кибераддикция).

Наше исследование было направлено на выявление особенностей проявления виртуальной аддикции среди старших школьников. Было использовано 2 методики: «Способ скрининговой диагностики компьютерной зависимости (Юрьевой Л. Н., Больбот Т. Ю.)» и «Шкала Интернет-зависимости Чена» (шкала CIAS) в адаптации В. Л. Малыгина, К. А. Феклисова. Респонденты – 74 учащихся 10-11 классов в возрасте 17-18 лет УО «Полоцкая государственная гимназия №1 имени Ф. Скорины».

В первой методике респондентам предлагалось 11 вопросов, которые необходимо оценить по шкале: никогда (1 балл), редко (2 балла), часто (3 балла), очень часто (4 балла). На основании полученных данных определялась степень виртуальной аддикции: нет риска развития виртуальной аддикции; стадия увлечения; первая стадия зависимости; вторая стадия зависимости.

На рисунке 1 представлено распределение старшеклассников по степени зависимости от интернета:



Рисунок 1 – Выраженность риска виртуальной аддикции у старшеклассников

На основании анализа данных, представленных на рисунке 1, можно сделать вывод о том, что для большинства старшеклассников характерна стадия увлеченности цифровыми устройствами – 52 %. Они довольно много времени проводят с ними, при этом, это не оказывает существенного влияния на учебу и качество жизни. Хотя имеется тенденция к нарушению семейных обязанностей, игнорированию домашних заданий, пренебрежению полноценным сном. Они испытывают удовольствие, когда пользуются компьютером (телефоном, планшетом) для игр или выхода в интернет.

Нет риска зависимости у 13 % участников исследования. Как правило, они редко пользуются цифровыми устройствами ради развлечения и общения. Риск зависимости присущ 26 % участников исследования.

Наличие ярко выраженной зависимости характерно для 9 % респондентов. Эти старшеклассники склонны много времени проводить за цифровым устройством. Им сложно самостоятельно прекратить сидеть за гаджетом, грамотно расставить приоритеты, как правило, это свидетельствует о сниженном самоконтроле. Довольно часто они склонны пренебрегать семейными, общественными обязанностями, учебой из-за того, что доминирует желание провести время с цифровым устройством. Для некоторых из них характерно нарушение режима сна, а также наличие таких физических симптомов, как усталость глаз, напряжение в спине и руках.

Далее были обработаны данные по шкале Интернет-зависимости Чена. При диагностике испытуемым предлагалось 26 утверждений, которые нужно было оценить по следующей шкале:

- 1 балл – совсем не подходит;
- 2 балла – слабо подходит;
- 3 балла – частично подходит;
- 4 балла – полностью подходит.

На основании подсчета баллов по предлагаемым в методике шкалах и формулах определяются следующие степени виртуальной аддикции:

- а) минимальный риск возникновения интернет зависимого поведения. Общий балл от 27 до 42.
- б) склонность к возникновению интернет зависимого поведения. Общий балл от 43 до 64.
- в) выраженный и устойчивый паттерн Интернет зависимого поведения. Общий балл от 65 и выше.

Результаты выраженности показателей виртуальной аддикции по данной методике представлены на рисунке 2:



Рисунок 2 – Выраженность риска виртуальной аддикции у старшеклассников по шкале Интернет-зависимости Чена

Из этого следует, что для большинства старшеклассников характерно проявление склонности к возникновению виртуальной аддикции – 89 %. Это выражается в том, что они много времени проводят в интернете, чувствуют себя некомфортно, не могут занять себя чем-то в отсутствии подключения к сети. Они начинают замечать, что в виртуальном пространстве проводят больше времени, чем в непосредственном общении со сверстниками. Пребывая в сети, они не испытывают утомления, но, при выходе из него могут проявлять враждебность, нервозность, агрессивность, сонливость, раздражительность. У них присутствует стремление постоянно проверять социальные сети, снижается контроль за временем пребывания в них. Могут сидеть по ночам в ущерб сну, существенно нарушая при этом режим дня. Отмечается тенденция к негативному влиянию интернета на физическое здоровье. Резко сокращается общение с членами своей семьи.

Выраженный и устойчивый паттерн Интернет зависимого поведения проявляется только у 7 % старшеклассников. Они не представляют свою жизнь без интернета. Имеют сложности в общении со сверстниками в реальной жизни, трудности в учебной деятельности. На физиологическом уровне также могут быть заметных изменения.

Минимальный риск характерен для 14 % старшеклассников. Эти испытуемые пользуются интернетом только по необходимости. Не проявляют высокого интереса к онлайн-играм и социальным сетям. Проведение времени в интернете не оказывает влияния на их физическое и психическое здоровье.

Таким образом, большинство старшеклассников находится на стадии увлеченности гаджетами – 52 %, при этом у 26 % имеется риск компьютерной зависимости и у 9 % зависимость уже сформирована. Только у 13 % отмечается отсутствие риска зависимости. Исследование по шкале Интернет-зависимости Чена показало примерно такие же результаты: минимальный риск виртуальной аддикции присущ 7 %, склонность к ее возникновению характерна для 79 % старшеклассников и выраженный риск имеется у 7 %. Можно сделать вывод о том, что проведенное исследование обуславливает необходимость разработки программы профилактики виртуальной зависимости в условиях учреждения образования.

#### Список литературы

1. Фролов В. А. Педагогические условия профилактики виртуальной аддикции старших школьников: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. М., 2010. 22 с.



**И. В. Шабашева, М. А. Шалай**

*Витебский государственный университет им. П. М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск*

## ПРОБЛЕМА ВРЕДНЫХ ПРИВЫЧЕК СРЕДИ УЧАЩИХСЯ ШКОЛЫ

На современном этапе развития педагогической науки обострились проблемы теоретического и практического характера. Одна из таких проблем – возрастающие в массовых масштабах многообразные формы вредных привычек детей и подростков, к которым следует отнести: алкоголизацию, табакокурение, наркотизацию, токсикоманию, проституцию, суицидальное поведение, сексуальные отклонения, компьютерную зависимость и др. [2, с. 76].

Для многих подростков алкоголь и никотин становится символом взрослости, самостоятельности. Это, в свою очередь, пробуждает интерес и желание самому познакомиться с одурманивающим веществом, которое является не только «пропуском» в определенную компанию, но и используются школьниками как способ снятия напряжения, скованности при общении. Наконец, подросткам, в значительной степени присуще подчинение внешнему давлению, подражание человеку, который им интересен, для них привлекателен, авторитетен [3].

Проблема вредных привычек является наиболее актуальной в наше время, и борьба с ними – это задача не только государства в целом, но и каждого отдельного гражданина. Необходимая профилактика вредных привычек – это, в первую очередь, информация об их губительном воздействии на человеческий организм, особенно на организм подрастающего человека. И чем раньше мы начнем профилактику вредных привычек среди молодого поколения, тем быстрее удастся избежать печальных последствий (тяжелых заболеваний, инвалидности, разрушенных семей, самоубийств и т.д.), повысить процент рождаемости, сохранить численность нашей нации [1, с. 59].

На базе ГУО «Коровчинская средняя школа» было проведено исследование по выявлению вредных привычек среди учащихся школы. Исследование проходило в форме анкетирования. Респонденты – обучающиеся 8-9 классов в количестве 100 человек (50 девушек, 50 юношей). Возраст испытуемых 14-16 лет.

В ходе исследования установлено, что, по мнению 63% опрошенных обучающихся средней школы их образ жизни является здоровым. При этом 19% учащихся свой образ жизни считают частично здоровым; 10% – не знают, как правильно ответить на данный вопрос; а 8% обучающихся считают свой образ жизни не здоровым.

Свое состояние здоровья как хорошее оценивают большинство испытуемых обучающихся, а именно 57%. При этом можно отметить, что удовлетворительным оценивают свое состояние 35% опрошенных ребят, а плохим – оставшиеся 8% учеников (рисунок 1).

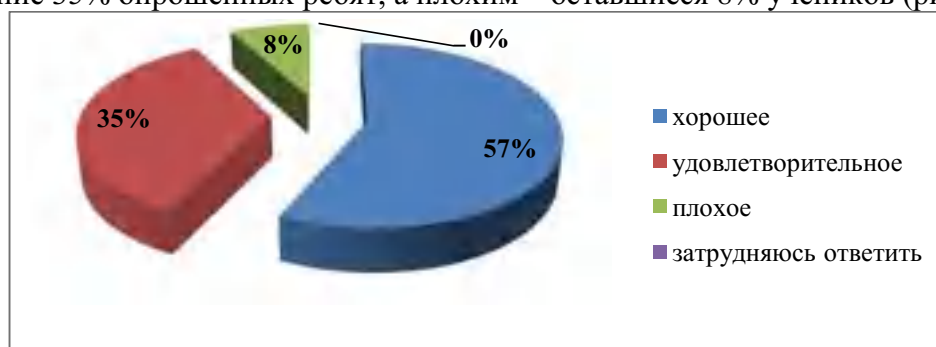


Рисунок 1 – Распределение ответов на вопрос «Как Вы оцениваете состояние своего здоровья?»

Можно отметить, что 42% опрошенных учащихся не употребляют алкоголь, табак, наркотики; 36% обучающихся – пробовали вредные вещества; 17% – употребляют алкоголь, табак или наркотики, а 5% подростков – уже отказались от вредных привычек (рисунок 2).



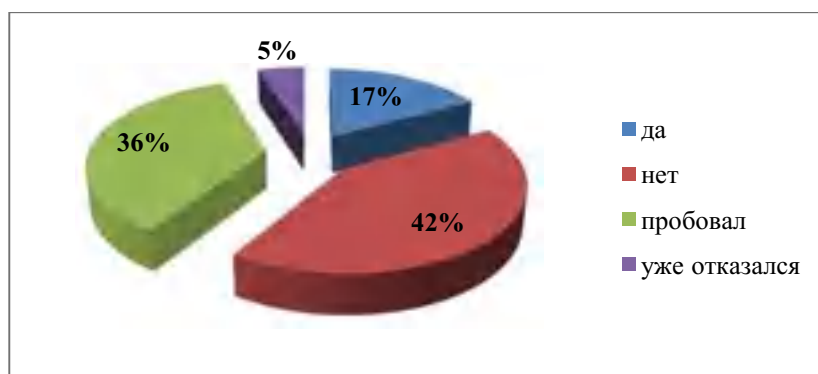


Рисунок 2 – Распределение ответов на вопрос «Употребляете ли Вы алкоголь, табак, наркотики?»

В результате анкетирования было установлено, что 81 % среди опрошенных обучающихся подростков никогда не пробовали сигареты, а остальные 19 % ребят пробовали в возрастном диапазоне от 11 до 17 лет.

Большинство опрошенных обучающихся средней школы (74 %) вообще не употребляют спиртные напитки ни в каком виде, а 23% подростков иногда употребляют спиртное, остальные 3% учащихся дали положительный ответ на данный вопрос анкеты.

Так, 53 % испытуемых обучающихся поверхностно знают о вредном влиянии курения на организм человека, 26 % испытуемых подростков очень хорошо осведомлены о вреде курения на организм, а остальные 21 % – ничего не знают об этом.

Опрошенные обучающиеся средней школы наиболее важными условиями для сохранения здоровья считают следующие: 48 % – хорошие экологические условия; 41% – выполнение правил соблюдения здорового образа жизни; 36 % – регулярные занятия спортом; 35% – хорошие наследственные факторы; 29 % – знания о том, как заботиться о своем здоровье; 17% – отсутствие физических и умственных перегрузок.

Большая часть обучающихся (61 %) считают всегда интересной информацию о том, как заботиться о своем здоровье, а 28 % испытуемых подростков – иногда достаточно интересной. При этом только 11 % обучающихся считают ее не очень интересной и полезной.

Учащиеся средней школы в свободное от учебы время отдают предпочтение некоторым увлечениям: общаются с друзьями – 41 %; занимаются спортом – 35 %; «общаются» с компьютером – 29 %; смотрят телевизор – 24%; посещают факультативы, кружки – 21 %; общаются со взрослыми – 19 % (рисунок 3).

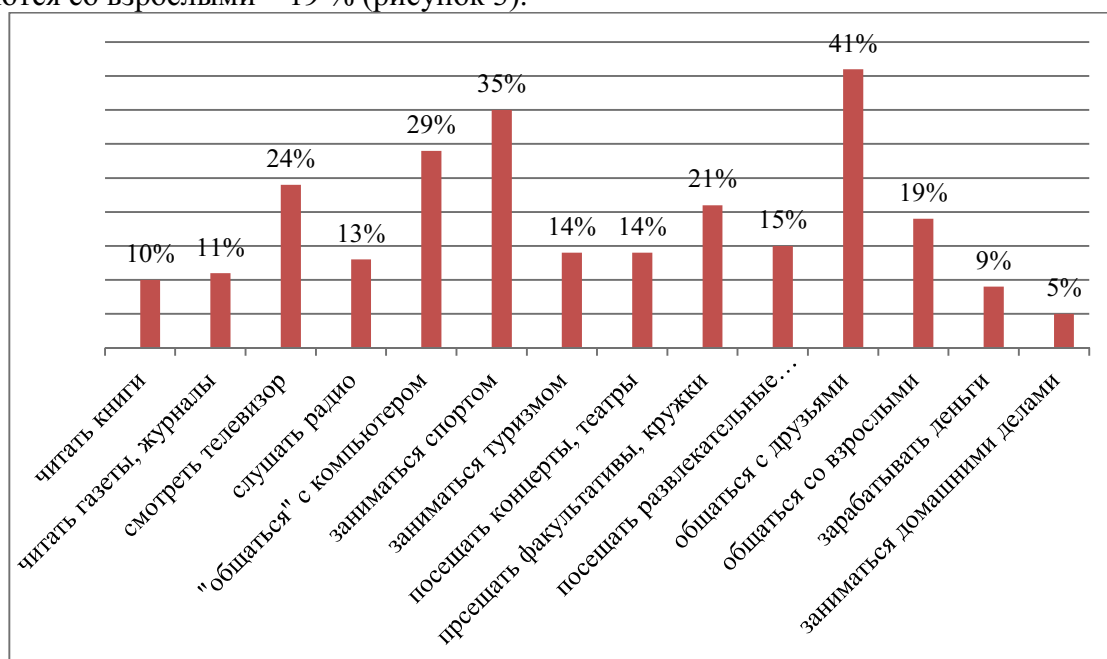


Рисунок 3 – Распределение ответов на вопрос «В свободное от учебы время Вы предпочитаете»

Наиболее значимыми источниками информации, которые повлияли на представления подростков о правильном питании, являются: Интернет – 29 %; телевизионные передачи – 22 %; беседы с друзьями – 16 %; газеты, журналы – 11 %.

Таким образом, видно, что большинство обучающихся, которые принимали участие в нашем анкетировании, пользуются компьютером и Интернетом практически каждый день – 65 % опрошенных. 24 % испытуемых подростки используют компьютер и Интернет 1-2 раза в неделю и только 11 % ребят – 1-2 раза в месяц.

По итогам анкетирования пришли к выводу о том, что среди учащихся в школе в настоящее время вредные привычки имеют место. Некоторые вредные привычки свойственны личностям старшего подросткового возраста. В основном это употребление алкоголя и табакокурение. Результаты исследования показали, что проблема формирования здорового образа жизни и профилактики вредных привычек среди учащихся школы имеет первостепенное значение. В связи с этим в рамках данного исследования была разработана программа по профилактике вредных привычек обучающихся в условиях учреждения образования «Коровчинская средняя школа».

Данная программа была разработана согласно трем поставленным задачам: создать комплексную систему мер, направленную на ликвидацию курения, употребления алкоголя и наркотиков на территории школы; предоставить обучающимся объективную информацию о последствиях вредных привычек и сформировать представления о негативном влиянии вредных привычек на различные сферы жизни человека (здоровье, учебу, работу, личную жизнь и т.п.). Реализация данной программы должна способствовать привитию сознательного и ответственного отношения к вопросам личного здоровья, выработки умений распознавать и оценивать опасные и вредные факторы табакокурения, алкоголизма и наркомании.

#### **Список литературы**

1. *Возьмитель А. А.* Образ жизни: теоретико-методологические основы анализа // Социологические исследования. 2009. № 8. С. 58–65.
2. *Воронков С. Г., Иваненков С. П., Кусжанова А. Ж.* Социализация молодежи: проблемы и перспективы. М., 2006. 117 с.
3. Государственная программа «Образование и молодежная политика» на 2016-2020 годы [Электронный ресурс]: Постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 28 марта 2016 г., № 250. URL: <http://www.pravo.by> (дата обращения: 18.10.2021).

**Т. Г. Шатюк**

*Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, Республика Беларусь, г. Гомель*

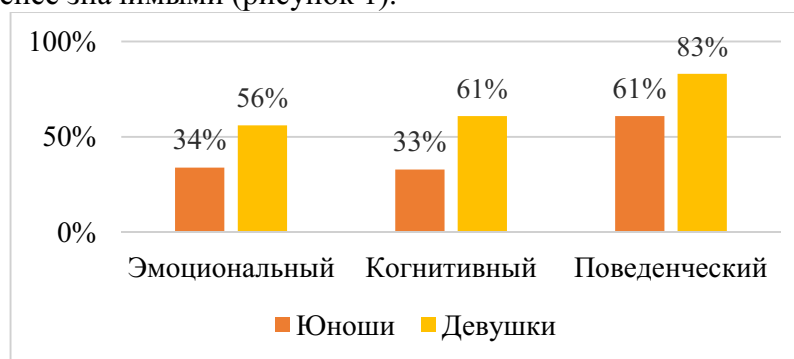
## ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ДРУЖБЕ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

Дружба, по мнению И. С. Кона, имеет возрастные и социально-психологические особенности [1]. Она включает как систему отношений, так и систему оценок. Часто эмоциональный компонент дружбы является наиболее важным и определяет развитие взаимоотношений [2]. Согласно данным социологических исследований, эмоциональные отношения относятся к топовым в иерархии ценностей, зачастую опережая достаток и работу [3].

Большинство исследований дружбы относится к 70-90-м гг. XX в. Это актуализировало проведение исследования о представлении современных студентов о дружбе на базе Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины. Выборку исследования составили 100 юношей и 100 девушек в общей совокупности 200 студентов в возрасте от 18 до 23 лет.

Результаты, полученные с помощью анкеты, были обработаны методом контент-анализа.

При ответе на вопрос анкеты «Что такое крепкая дружба?» большинство респондентов (72 %) описали поведенческий компонент, то есть дружба – это взаимопомощь и взаимовыручка. Эмоциональный и когнитивный компоненты дружбы представляются юношеству наименее значимыми (рисунок 1).



*Рисунок 1 – Компоненты дружбы*

Таким образом, и для юношей, и для девушек самое важное в дружбе – это те действия, которые совершаются по отношению друг к другу, а не понимание, сопереживание или размышления о психологических качествах друга, общие когнитивные смыслы.

При ответе на вопрос: «Каким должен быть настоящий друг?» респонденты отвечали:

– альтруистические качества (щедрый, добрый, заботливый, готовый помочь, бескорыстный и т. п.);

– интеллектуальные качества (умный, неглупый, умеет думать, можно говорить на любые темы, остроумный и т. п.);

– эмоциональные качества (искренний, веселый, любящий, отзывчивый и т. п.) (рисунок 2).

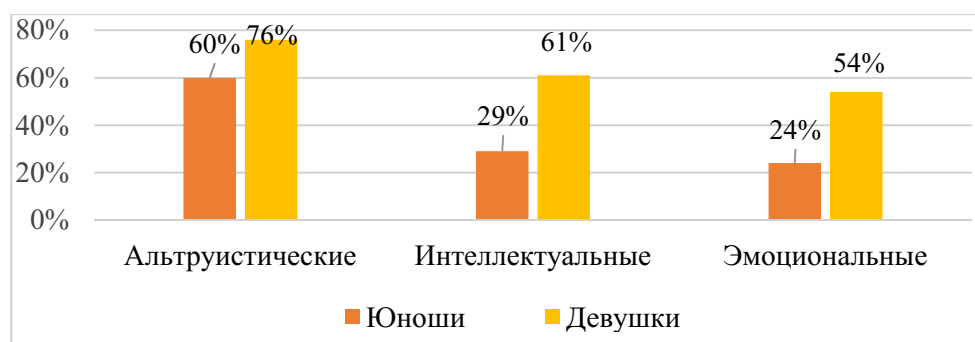


Рисунок 2 – Качества настоящего друга

Большинство респондентов выделили альтруистические качества настоящего друга. Это коррелирует с доминированием поведенческого компонента дружбы, то есть юношеском возрасте больше всего ценятся личностные качества друга, связанные со стремлением оказать бескорыстную помощь, оказаться полезным в нужный момент. Однако девушки чаще, чем юноши, отмечали интеллектуальные и эмоциональные качества друга, представления о друге у них более системные.

Ответы на вопрос о проведении свободного времени можно сгруппировать в 4 конструкта:

- совместный отдых вне дома («ходим гулять»; «занимаемся спортом»; «посещаем клубы, кафе»; «ходим в кино»; «путешествуем»; «смотрим фильмы»; «слушаем музыку», «поем и танцуем» и тому подобное);
- совместный отдых дома («собираемся дома друг у друга»; «домашние посиделки» и тому подобное);
- разделение переживаний с другом («делимся друг с другом»; «делим радости и невзгоды» и так далее);
- общение («беседуем о жизни»; «решаем философские вопросы»; «живое общение» и тому подобное) (рисунок 3).

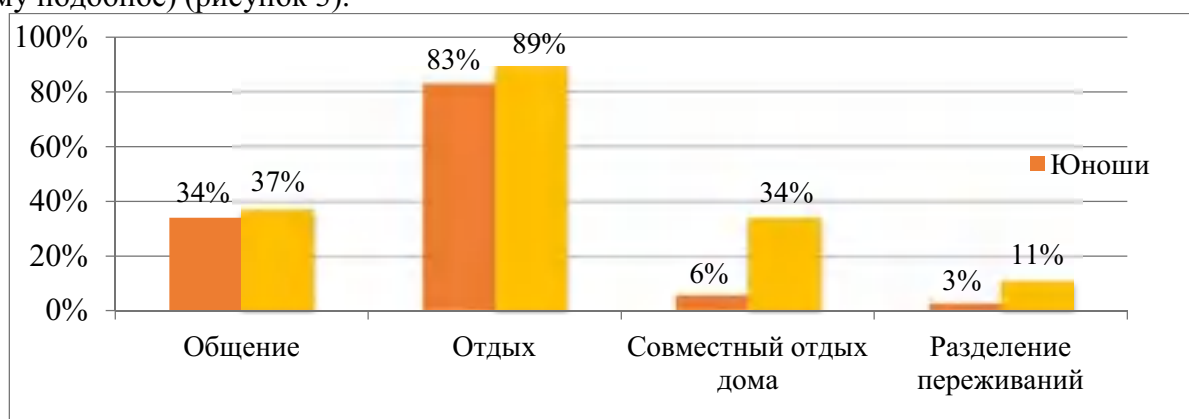


Рисунок 3 – Особенности времяпрепровождения с друзьями

Совместный отдых и общение являются приоритетными как у юношей, так и девушек, но ходят в гости друг к другу (совместный отдых дома) и делятся переживаниями с друзьями чаще девушки.

Причинами установления дружеских отношений респонденты указали следующие:

- схожесть интересов;
- схожесть ценностей;
- личностные качества («особенности характера»; «открытость»; «доброта»; «чувство юмора» и так далее);
- отношение друг к другу («родственное отношение»; «желание общаться»; «взаимность»; «умение дополнять друг друга» и так далее);
- обстоятельства («жизненные ситуации»; «работа»; «общая проблема»; «возможность частого времяпрепровождения» и так далее);

– чувство комфорта при общении (рисунок 4).

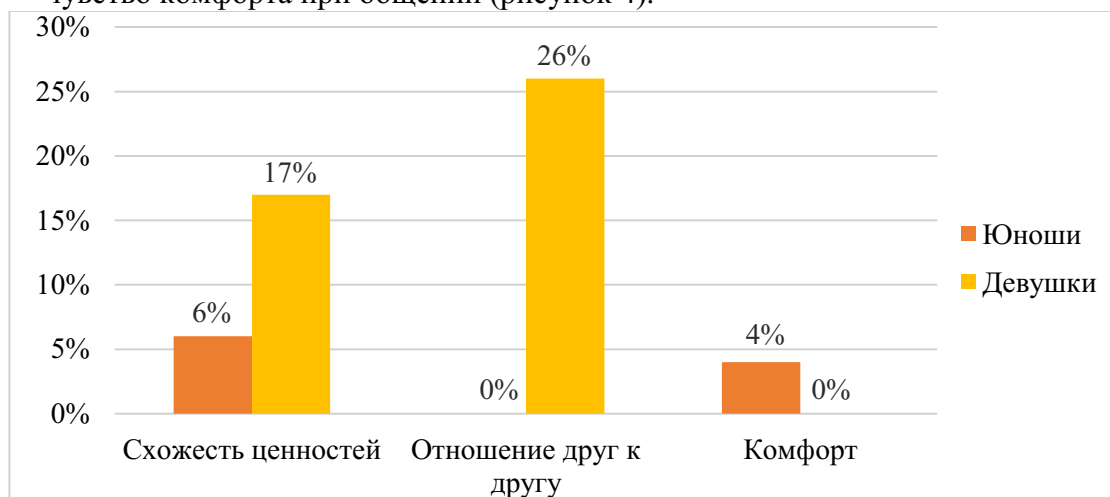


Рисунок 4 – Причины для установления дружеских отношений

В качестве причин, способствующих зарождению дружеских отношений, все респонденты указывали общие интересы друзей; личностные качества человека («схожесть характеров», «открытость», «внутренний мир», «доброта», «внешность», «чувство юмора», «манеры общения», «порядочность»); особое стечение обстоятельств («общий круг знакомых», «находят друг друга», «схожая сфера деятельности», «хобби», «ситуации», «работа», «одинаковые проблемы»).

Стоит отметить, что схожесть ценностей в основном указывали девушки. Они также отмечали отношение друг к другу (положительное отношение друг к другу способствует установлению дружеских связей). Юноши не выделяли вышеописанный фактор, но отметили другой – комфорт при общении.

Варианты ответов на вопрос: «Что на Ваш взгляд приводит к разрушению дружбы?» были разделены на три смысловых единицы:

– собственное негативное поведение, мысли, чувства («недоверие к другу»; «завышенные требования к другу»; «распускание сплетен о друге»; «уделяю мало времени» и тому подобное);

– негативное поведение, мысли, чувства друга («неискренность»; «предательство»; «нет отклика»; «навязчивость»; «двуличие» и так далее);

– настоящую дружбу не разрушить ничем (рисунок 5).

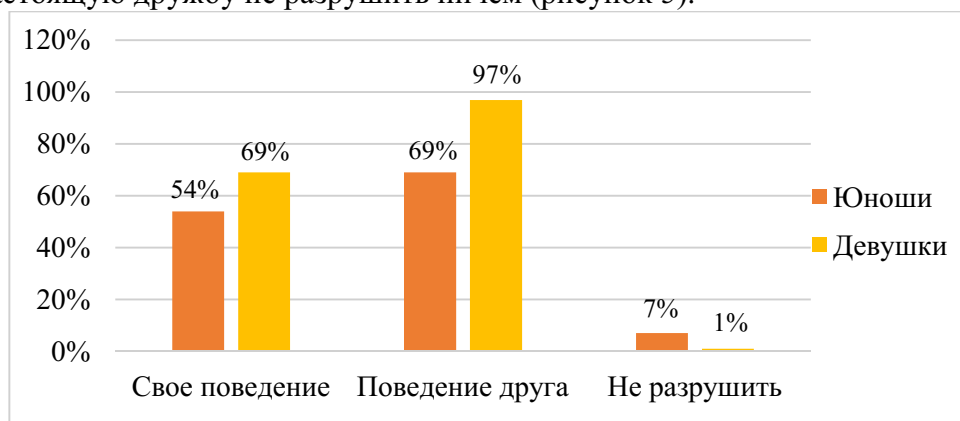


Рисунок 5 – Причины разрушения дружбы

Юноши более, чем девушки склонны думать, что настоящую дружбу ничто не может разрушить. Они чаще считают ее крепкой и стабильной, считают, что настоящая дружба выдержит любые испытания и сохранится надолго. Эти данные подтверждают стереотипное мнение о настоящей мужской дружбе. Девушки больше юношей склонны отмечать негативное поведение друга / подруги в качестве причины разрушения дружбы.

Распределение ответов на вопрос: «Что нельзя прощать другу» представлены на рисунке 6.

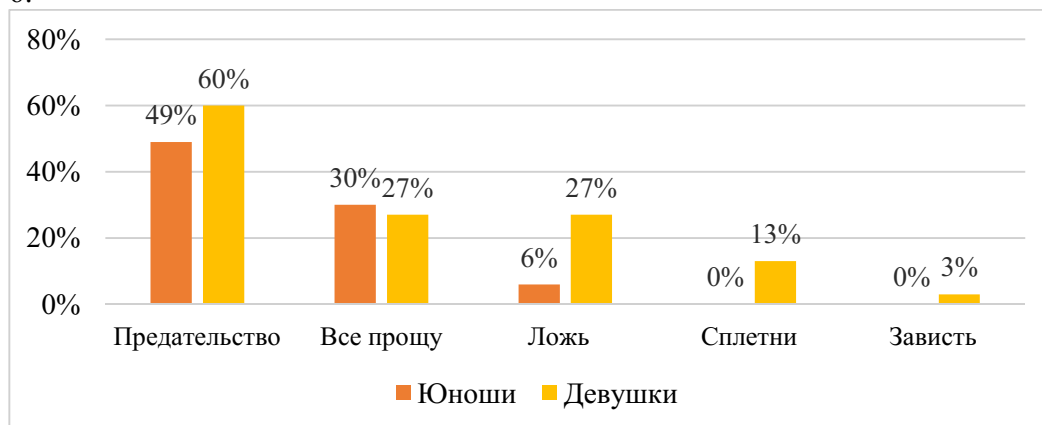


Рисунок 6 – Что нельзя прощать другу?

И юноши, и девушки отметили фактор предательства друга. Также в обеих выборках были те, кто считал, что настоящему другу можно простить все, последних оказалась треть от общего числа мнений. Девушки чаще юношей в качестве разрушающего дружбу фактора указывают ложь в дружеских отношениях. Сплетни и зависть в своих ответах отметили только девушки.

Таким образом, в ходе исследования были выявлены значимые отличия в представлениях о дружбе у юношей и девушек. Дружба для юношества – это, прежде всего, взаимная поддержка и взаимная помощь.

Для девушек близкие эмоциональные отношения важны больше, чем для юношей. Девушки чаще и охотнее делятся с подругами своими переживаниями, рассчитывая на сопереживание и сочувствие, они больше ценят альтруистические качества друга, чем юноши. Девушки выделяют негативное поведение друга / подруги в качестве разрушительного для дружбы фактора. Причинами разрыва отношений с другом среди девушек могут быть ложь, сплетни и зависть.

Юноши ориентированы преимущественно на конкретные действия и поступки, которые они сами готовы проявить по отношению к своему другу и которые они ожидают от него в случае необходимости получения помощи. Общение у юношей носит предметный и инструментальный, нежели экспрессивный характер. Содержание совместной деятельности и собственный успех в ней значат для юноши больше, чем наличие индивидуальной симпатии к другим. Юноши чаще считают дружбу крепкой и стабильной, им важно, чтобы в общении с друзьями присутствовало чувство комфорта. Под влиянием предательства мужская и женская дружба более всего подвержена разрушению, при этом большое количество респондентов готовы простить все своему другу.

#### Список литературы

1. Кон И. С. Дружба. СПб.: Питер, 2005. 330 с.
2. Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений. М.: Изд. МГУ, 1987. 175 с.
3. Ядов В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. Л.: Наука, 1979. 264 с.

**Т. В. Шершнева**

*Белорусский национальный технический университет, Республика Беларусь, г. Минск*

## **ВЛИЯНИЕ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ НА ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ**

В последнее десятилетие времяпровождение в интернет-пространстве стало одной из любимых форм досуга молодежи, а также и некоторых представителей старшего поколения. У некоторых людей это вызвало психологическую зависимость. Безусловно, развитие интернет-технологий привело к нивелированию временных и пространственных границ, расширению возможностей коммуникации, а также к существенному облегчению получения необходимой информации с помощью поисковых систем, ее хранения с помощью облачных сервисов.

Однако многочасовое погружение в веб-пространство может провоцировать следующих феноменов: 1) цифровой амнезии («эффект Google») – это явление, заключающееся в том, что мы перестаем запоминать информацию, потому что всегда есть возможность найти это в Интернете; 2) киберхондрии – это стремление к самостоятельной постановке диагноза на основе симптомов, описанных на разных интернет-страницах; 3) интернет-зависимости или зависимости от онлайн-игр – разновидности аддиктивного поведения, проявляющегося в потребности быть подключенным к сети, чтобы проконсультироваться, не упустить новую информацию, а также играть с другими пользователями без ограничений; 4) нарушений сна, связанных с просмотром контента перед сном или ночью, при пробуждении; 5) синдрома упущенной выгоды, что приводит к компульсивным проверкам страниц в социальных сетях.

Виртуальный мир затягивает студентов, когда в реальном мире они не находят чего-то важного для себя. Любой, кто использует социальные сети, виртуальную реальность, иммерсивную среду или среду онлайн-сотрудничества, чувствует себя при этом относительно безопасно [2]. Символические пространства, которые мы создали в виртуальности, заряжены эмоциями и интерпретируются аналогично социально-эмоциональным пространствам лицом к лицу, поэтому нарушение виртуальной конфиденциальности может быть равно или даже больше, чем нарушение жизненно важной конфиденциальности. Как только мы разместили что-то в Интернете, очень трудно заставить его полностью исчезнуть, поэтому высказывания, фотографии или видео, которые могли казаться забавными и безобидными некоторое время назад, могут повлиять на репутацию студентов в будущем. Возможна и ситуация, когда третьи лица публикуют наши изображения или личную информацию, чтобы причинить вред. Причем использоваться может как кража информации, так и методы социальной инженерии, когда используются обман и манипуляции, о которых жертва не догадывается.

Для преподавателей университетов все более явной становится проблема распространения интернет-зависимого поведения среди студентов, которые в силу возрастной незрелости наиболее уязвимы для разного рода негативных воздействий. Навязчивая потребность в использовании различных веб-ресурсов может распространяться на все сферы их жизни, создавая трудности в учебно-профессиональной деятельности, проблемы общения с людьми, конфликты в семье, ограничивая возможности человека, умаляющая его способность к саморазвитию и пр. [3]. Любая из известных зависимостей, будь то наркомания либо интернет-зависимость, оказывается непреодолимой преградой на пути человека к полноте самореализации. Актуальность проблемы интернет-зависимости возросла в связи с ее распространением и влиянием на психическое и физическое здоровье пользователя [2; 3]. Обилие публикаций на данную тему демонстрирует нерешенность проблемы, ведутся споры о признаках данного вида аддикции, ее причинах и предпосылках развития, необходимых мерах профилактики, возможных методах коррекции.

Ц. П. Короленко и Н. В. Дмитриева в работе «Социодинамическая психиатрия» определяют интернет-зависимость как форму аддиктивного поведения, свойственную любой личности, уходящей от реальности путем изменения своего психического состояния в тот

период, когда стремление к уходу от реальности начинает доминировать в сознании, становясь центральной идеей [1]. Многие студенты в той или иной мере пытаются сбежать от реальности, в которой есть какая-либо травмирующая ситуация, проблема или потребности, которые не могут быть реализованы в данный момент. Жизнь в мечтах, просмотр страниц в социальных сетях, наполненных приукрашенными идеальными образами, ухудшает восприятие реальности. Вместо продуктивной деятельности действительность заполнена мечтами, которым не суждено претвориться в жизнь.

Все большую популярность в интернет-пространстве приобретает формат коротких видео или текстов, которые удобно просматривать на ходу. Современному студенту становится гораздо труднее концентрировать внимание на проблеме. Проанализировать что-либо не получается, так как постоянно появляется какая-то новая информация, вызывающая интерес. Чем привычнее становится постоянный поток информации из медиасреды, тем больше проявляется следующая тенденция: мозг оценивает информацию по степени новизны, а не по степени ее значимости – так называемое «клиповое мышление», являющееся причиной проблем в обучении, снижения способностей к эмпатии и повышенной внушаемости в силу недостаточной критичности ума.

Для изучения особенностей поведения современных пользователей Интернет был проведен опрос студентов Белорусского национального технического университета (БНТУ), а также психологическая диагностика интернет-зависимости с помощью методики CIAS С. Чена, включающей в себя 5 шкал: шкала компульсивных симптомов, шкала симптомов отмены, шкала толерантности, шкала внутриличностных проблем и проблем, связанных со здоровьем, шкала управления временем; шкалы М. Гамильтона для оценки депрессии. Выборка состояла из пользующихся ежедневно сетью Интернет 160 человек, чей средний возраст – 19,5 лет. Исследование носит описательный характер, с неэкспериментальным поперечным дизайном.

Опрос студентов БНТУ показал, что основными целями погружения в виртуальную реальность являются: поиск информации (77,5 %), знакомство и общение с людьми (72,5 %), но наиболее распространенной целью является развлечение – на нее указало наибольшее количество опрошенных (90 % исследуемой выборки). При этом 50 % времени интернет используется студентами в развлекательных целях, 30 % – для общения, 10 % – для прочтения новостей и 10 % – для образовательных и иных целей. 80 % время от времени играют в онлайн-игры, 37,5 % играют ежедневно, в свободное время. Стоит отметить, что наблюдения показывают, что многие студенты продолжают играть и во время учебных занятий, причем замечания преподавателя лишь на некоторое время отвлекают их от игры. 70 % респондентов зарегистрированы в социальных сетях под своим собственным именем, 17,5 % в разных социальных сетях зарегистрированы по-разному (под своим именем и под вымышленным), 15 % использовали при регистрации псевдоним, 7,5% не выкладывают личные фото или иную позволяющую их идентифицировать информацию на своей странице. Более половины респондентов имеют дополнительные аккаунты, о которых никто или почти никто не знает, в том числе фейковые страницы, используют они их с разной частотой и целями. 60 % респондентов наблюдали агрессивное и враждебное поведение в сети Интернет, 30 % были жертвами кибербуллинга, преследования или сексуальных домогательств в медиасреде, 17,5 % признались, что сами выступали в качестве агрессора. С мошенничеством в сети и вымогательством сталкивались 18,13 % испытуемых. В связи с кажущейся анонимностью интернет-коммуникации, а также с тем, что при виртуальном общении нет присутствия непосредственных собеседников или собеседника, у человека не возникает ответственности за совершенное. Некорректно высказанная критика или негативная оценка, передача заведомо ложной информации, раскрытие персональных данных, киберпреступления или интернет-травля в некоторых случаях ведут к тяжелым последствиям для жертвы, в том числе и к суицидальным действиям.

Ухудшение качества сна у себя отметили 22,5 % опрошенных, при этом 66,7 % из них просмотром видеоконтента или сообщений в социальных сетях занимаются в постели,



непосредственно перед сном. При пробуждении 25 % из них также просматривают социальные сети, что может быть объяснено наличием у них страха что-то упустить. Чтобы снять напряжение и отдохнуть, чаще всего студенты используют онлайн-игры и просмотр видеоконтента (95 %).

Анализ результатов психологической диагностики, полученных с помощью методики С. Чена, позволил выявить у 48,5 % респондентов склонность к развитию интернет-аддиктивного поведения. У 22,5 % студентов присутствует выраженный и устойчивый паттерн интернет-зависимого поведения. Ключевые симптомы интернет-аддикции присущи 42,5 % испытуемых. Компulsive симптоматика, выражающаяся в невозможности преодолеть желание войти в Интернет, выявлена у 42,65 %; симптомы отмены, выражающиеся в дискомфорте, испытываемом при необходимости прекращения пользования сетью на какой-то период времени, – у 35,29 %; толерантность выявлена у 22,05 % студентов, что выражается в заметном возрастании количества времени, которое нужно провести в медиапространстве, чтобы получить удовлетворение. Проблемы, связанные с интернет-аддикцией выявлены у 33,75 % испытуемых. Периодические или постоянные физические, социальные, профессиональные или психологические проблемы (шкала «Внутриличностные проблемы и проблемы со здоровьем» в методике С. Чена) присущи 20,37 % студентов, 24,07 % не могут контролировать длительность времени ухода в виртуальную реальность, что приводит к нарушению сна и его качества, пищевого поведения, чувству усталости в течение всего дня.

Депрессивное расстройство крайне тяжелой степени выявлено у 12,5 % студентов, тяжелой степени – у 7,5 %. Качественный анализ данных наблюдения и ответов респондентов показал выраженность следующих симптомов: пониженное настроение, утрата интереса к деятельности, замедленность мышления и речи, нарушение способности концентрировать внимание, снижение двигательной активности, тревога, компulsive действия.

Юношеский возраст совпадает с решающим периодом физического и психического развития, необходимостью адаптации к новым условиям и коллективу. Это часто приводит к сомнениям в правильности профессионального самоопределения, трудностям в межличностных отношениях, к снижению удовлетворенности жизнью, стойкому снижению настроения, появлению суицидальных намерений. В этой связи студенты испытывают большую потребность в социальной поддержке, которую часто не получают. Большая часть студентов, имеющих интернет-зависимость, характеризуется низкой самооценкой или неприятием образа тела, неподходящим стилем совладания с жизненными трудностями. Трудности в социально-психологической адаптации, стрессовые ситуации, неуспеваемость, эмоциональное разочарование, соперничество, насилие в различных формах его проявления, а также экзистенциальная пустота (социальная изоляция, отсутствие целей) приводят к уходу от объективной реальности в виртуальное интернет-пространство. Ограничение времени, проводимого в сети, как правило, не приводит к ожидаемому эффекту, поскольку профилактическая и коррекционная работа должны быть направлены на устранение причин интернет-аддикции: травматические ситуации и дистресс, дезадаптация, социальная изоляция, низкая коммуникативная и информационная культура, низкая самооценка, дисморфофобия, тревожность, инфантилизм, личностная незрелость, неадаптивные модели поведения, акцентуации характера, склонность к депрессии, не диагностированные ранее психопатологии, суицидальные намерения. Психологическая коррекция эмоционально-волевой сферы и самооценки личности, формирование адекватной системы ценностей, копинг-стратегий, ресоциализация дезадаптированных студентов являются наиболее продуктивными направлениями профилактической работы.

#### Список литературы

1. Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В. Социодинамическая психиатрия. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. 460 с.
2. Шершнев Т. В. Зависимость от виртуального общения как медико-психологическая проблема // Актуальные вопросы психологии здоровья и психосоматики: материалы V Всероссийской научно-практической конференции / Под ред А. М. Муталимовой. Махачкала: ФГБОУ ВО ДГМУ, 2017. С. 434–440.
3. Шершнев Т. В., Дигаленя И. К. Влияние киберкоммуникативной зависимости на психическое состояние личности // Психология в системе социально-производственных отношений: сборник материалов III Международной научно-практической конференции (17 апреля 2020 г., Красноярск) / Редкол.: Н. В. Лукьянченко и др. Красноярск, 2020. С. 234–237.

**Е. А. Шилович, А. В. Киселева, М. В. Рабешко**

*Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, Республика Беларусь, г. Минск*

## **МЕТОД ПРОЕКТОВ В ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

За последние годы в Беларуси значительно увеличилось количество классов в общеобразовательных школах, в которых обучаются дети с тяжелыми нарушениями речи. В научной литературе имеются данные о том, что у детей с тяжелыми нарушениями речи наблюдаются трудности в обучении, связанные с недостаточностью высших психических функций: речи, мышления, памяти, восприятия, внимания (Р. Е. Левина, Е. М. Мастюкова, Е. Ф. Собонович, О. Н. Усанова, Т. А. Фотекова, Г. В. Чиркина и др.).

Одним из самых важных условий эффективности образовательного и воспитательного процесса выступает формирование познавательного интереса обучающихся с тяжелыми нарушениями речи. Интерес оказывает положительное воздействие на все психические процессы и функции, стимулирует к относительно самостоятельному поиску решения задач интеллектуального или практического характера.

На наш взгляд, наиболее полноценно познавательные способности обучающихся могут реализовываться в проектной деятельности. Проектная деятельность позволяет обеспечить соответствующую возрасту социальную, коммуникативную адаптацию обучающихся с тяжелыми нарушениями речи в образовательной среде, способствует созданию благоприятных условий развития с учетом возрастных и индивидуальных особенностей, особых образовательных потребностей детей рассматриваемой категории по всем направлениям. Проекты, объединенные одной тематикой, не только содействуют лучшему усвоению материала, но и позволяют погрузиться в совместный творческий процесс, обеспечивают достижение положительных результатов у всех участников [1; 3].

Существуют классификации проектов на основе доминирующей деятельности (виды проектов: информационный, исследовательский, практико-ориентированный, творческий, игровой); предметно-содержательной области (монопредметный и межпредметный проекты); количества участников проектов (индивидуальные, парные, групповые); продолжительности реализации проектов (долгосрочные, средней продолжительности, краткосрочные) [2].

Конструкт проекта включает выделение проблемы, постановку цели, задач, формулировку гипотезы в исследовательском проекте, определение направлений и этапов проектной деятельности [2].

В процессе воспитательной работы с учащимися с тяжелыми нарушениями речи младшего школьного возраста могут быть реализованы проекты на темы: «Моя Беларусь», «Мой родной город», «Традиции моей семьи», «Безопасный огонь», «Спорт и мы», «Красная книга природы», «Поможем птицам вместе», «Быть здоровым – это модно», «Мы самые талантливые», «Доброта спасет мир», «Герои войны. Мы помним и гордимся» и др.

Рассмотрим алгоритм использования метода проектов по теме «Безопасный огонь» в воспитательной работе с младшими школьниками с тяжелыми нарушениями речи.

Цель проекта – формирование у учащихся с тяжелыми нарушениями речи младшего школьного возраста ответственного и осознанного отношения к выполнению правил противопожарной безопасности.

Задачи проекта: образовательные (формировать знания об истории возникновения огня в далеком прошлом, умение дифференцировать знания о том, что огонь может быть для человека другом, а может быть и врагом); коррекционно-развивающие (развивать аналитические и коммуникативные умения, умение реально оценивать возможную опасность, связанную с огнем; создавать предпосылки для запоминания детьми правил противопожарной безопасности); воспитательные (воспитывать чувства осторожности и самосохранения, уверенность в своих силах; осуществлять профилактику страха перед огнем; воспитывать

чувство благодарности к людям, которые помогают в трудных жизненных ситуациях); *практические* (формировать навыки поведения у детей при возникновении пожара, элементарные действия по тушению очага возгорания; содействовать привлечению родителей и значимых взрослых к данному проекту).

Срок реализации проекта – 3 недели.

Примерное содержание работы:

Беседа с детьми «Что ты знаешь про огонь?».

Дидактическая игра «Огнеопасные предметы».

Чтение произведения К.И.Чуковского «Путаница».

Конкурс детских рисунков по мотивам сказки «Огневик и облачные слоны».

Чтение сказки «Как человек подружился с огнем».

Информационный час «Огонь – друг».

Дидактическая игра «Причины пожаров».

Прослушивание сказки «Кошкин дом» в исполнении мастеров художественного слова.

Лепка героев из сказки «Кошкин дом».

Экскурсия по школе: знакомство с уголком противопожарной безопасности, системой оповещения, эвакуационными путями.

Игры-соревнования.

Чтение сказки С. Я. Маршака «Дядя Степа», «Пожар».

Беседа «В жизни всегда есть место подвигу».

Просмотр видеофильма о пожаре и работе пожарных по спасению людей (фрагменты из телепередач, новостей с сообщениями о пожаре).

Чтение рассказа Л.Н. Толстого «Пожарные собаки».

Встреча с сотрудником министерства чрезвычайных ситуаций, прослушивание рассказа о данной профессии.

Досуговое мероприятие с детьми и родителями «Огонь – друг, огонь – враг».

Тестирование детей и родителей.

Тренировочная эвакуация.

*Ожидаемый результат:*

– составление дополнительных разработок воспитательных мероприятий, игр, досугов, практических занятий;

– профилактика панического страха перед огнем;

– овладение детьми навыками правильных действий в случае пожара, их отработка до автоматизма;

– осознанное выполнение правил противопожарной безопасности;

– изменение отношения родителей к данной проблеме.

Метод проектов, являясь инновационным, побуждает к саморазвитию. По своей дидактической сущности он нацелен на формирование способностей, обладая которыми, младшие школьники с тяжелыми нарушениями речи оказываются более приспособленными к жизни, умеют адаптироваться к изменяющимся условиям, учатся ориентироваться в разнообразных ситуациях, работать в различных коллективах. Но самое главное, что учащиеся начинают осознавать практикоориентированность изучаемого материала, возможность применить его в повседневной жизни.

Совместная проектная деятельность детей с тяжелыми нарушениями речи младшего школьного возраста, педагогов и родителей создает ситуацию успеха, радости, удовлетворения, сплоченности, способствует развитию чутких доверительных взаимоотношений между родителями, учащимися и учителями.

#### Список литературы

1. Любимова Ю. С. Проектное обучение: сущностная характеристика и методика организации // Печатковая школа. 2015. № 3. С. 38–42.

2. Творческие проекты в школе / Авт.-сост. Л. В. Пенкрат, Н. В. Самусева. Минск: Красико-Принт, 2010. 128 с.

3. Шликене Т. И. Метод проектов как одно из условий повышения мотивации обучения учащихся // Начальная школа. 2008. № 9. С. 14–16.

**А. С. Шуляк**

*Борисовский государственный колледж, Республика Беларусь, г. Борисов*

## **ТОЛЕРАНТНОЕ ОТНОШЕНИЕ К ВОСПИТАННИКАМ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ**

Готовность учащихся к осуществлению образовательного процесса в инклюзивной группе учреждения дошкольного образования включает такие структурные компоненты как: мотивационный (мотивы обучения и дальнейшей работы в инклюзивной образовательной среде), теоретический (представления учащихся о сущности инклюзивного образования, о категориях воспитанников с особыми образовательными потребностями, о способах и критериях определения данных категорий воспитанников), практический (способность определить и создать необходимые специальные условия для каждого воспитанника с особыми образовательными потребностями), эмоционально-волевой (отношение и интерес к инклюзивному дошкольному образованию и его объекту – ребенку с особыми образовательными потребностями). Рассматривая эмоционально-волевой компонент необходимо обратить внимание на сформированность толерантного отношения к воспитанникам с разными образовательными потребностями.

Социальной реальностью современного общества является проблема толерантного отношения к людям с особыми образовательными потребностями, а именно несформированный позитивный образ человека с ограниченными возможностями того или иного характера. Интеграция прав и возможностей человека с особыми образовательными потребностями носит формальный характер («формальная инклюзия»), таких членов детского коллектива считают неполноценными, акцентируя их отличия. Законные представители (родители) воспитанников группы испытывают недостаток информированности, чувство страха к возможности прибывания в группе, которую посещают их дети, воспитанников с особыми образовательными потребностями, некоторые родители не имеют представление о том, что их дети имеют особые образовательные потребности (например, талантливые, одаренные, воспитанники, находящиеся в социально-опасном положении и т.д.). Воспитатель группы, имеющий недостаточную теоретическую и практическую подготовку, испытывающий давление со стороны законных представителей и растерянность в связи со сложностями, возникающими во время организации образовательного процесса в инклюзивной группе. Воспитанники, которые реагируют на реакции и поведение взрослых, принимая их за образец отношения и поведения. Как результат принятие детей и удовлетворение их особых образовательных возможностей носит формальный характер. Это делает актуальной тенденцию совершенствования системы помощи воспитанникам с особыми образовательными потребностями и их поддержки.

В «Декларации принципов толерантности», принятой ООН в 1995 г. подчеркивается, что одним из наиболее эффективных путей достижения согласия является воспитание толерантной личности. В статье 1.1 толерантность определяется как «уважение, принятие и понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести, убеждений. Толерантность - это гармония в многообразии...». В статье 1.2 признано, что «толерантность – это не уступка, снисхождение или потворство. Толерантность – это, прежде всего активное отношение, формируемое на основе признания универсальных прав и основных свобод человека. Ни при каких обстоятельствах толерантность не может служить оправданием посягательств на эти основные ценности. Толерантность должны проявлять отдельные люди, группы и государства» [1].

Важной задачей воспитателя является создание условий психологического комфорта в группе для каждого воспитанника и доверительных, доброжелательных взаимоотношений между всеми участниками образовательного процесса (воспитатель – воспитанники – родители (законные представители) – специалисты (в зависимости от особых образовательных

потребностей). Не всегда сам воспитатель проявляет готовность и желание взаимодействовать с детьми, которые отличаются от других, например, имеют особенности психофизического развития, являются иноязычными, попадают в ситуацию социального неблагополучия (приобретают статус социально-опасного положения) и т.д. Данное неприятие воспитанников с особыми образовательными потребностями может быть связано с недостаточной теоретической осведомленностью, отсутствием опыта организации инклюзивной образовательной среды и обучения детей в ней, результатом которых является раздражение, отрицание возможностей и прав ребенка, отсутствие веры в его успехи и свои, как специалиста.

Важным для воспитателя и родителей является понимание того, что особые образовательные потребности, а точнее их наличие, не является выбором ребенка, что некоторые особые образовательные потребности могут носить «подвижный» характер, а именно они могут появляться, исчезать, видоизменяться, поддаваться или не поддаваться коррекции, и эти процессы также не являются выбором ребенка, они зависят от различных внешних и внутренних факторов.

Признание ценности и уникальности каждого ребенка, его способностей и возможности внести посильный вклад в развитие группы и общества в дальнейшем, проявить активность в той степени, в которой он может и желает – неоспоримое право каждого. Неприятие прав и свобод каждого ребенка независимо от его социального статуса, состояния физического и психического здоровья – это проблемы взрослого общества, которые требуют проработки и решения.

Современное образование приобретает инклюзивный характер, современный воспитатель, как участник и координатор первой ступени образования – дошкольного инклюзивного образования, является проводником толерантного отношения к воспитанникам с разными образовательными потребностями. Волевое усилие, анализ ситуаций, возникающих в группе, и самоанализ, устойчивое положительное отношение к детям и эмоциональное состояние, уважение и вера в своих воспитанников и себя помогут воспитателю создать в группе психологический комфорт, атмосферу доверия и взаимной поддержки.

Именно воспитатель транслирует в работе с родителями уважение, принятие, взаимоподдержку и помощь, помогает взрослому коллективу найти ответы на вопросы, справиться с сомнениями и сформировать правильное позитивное отношение к инклюзивному характеру образования.

#### **Список литературы**

1. Декларация принципов терпимости [Электронный ресурс]. URL: [https://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/toleranc.shtml](https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/toleranc.shtml)

**Ю. М. Явгаева**

*Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор*

## **РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В подготовке детей старшего дошкольного возраста к школе родители и сотрудники образовательных учреждений доминирующую роль отводят развитию когнитивных способностей ребенка, забывая о необходимости развития эмоциональной сферы. Хорошо развитый эмоциональный интеллект позволяет ребенку в дальнейшем строить гармоничные отношения со сверстниками и педагогами в школе. Проблема понимания ребенком своего эмоционального состояния и окружающих его людей, воспитания гуманного отношения к людям является одной из главных в истории человека. Понимая эмоции других людей, ребенок учится ориентироваться не только на себя, но и на другого человека. Эмоциональный интеллект тесно связан с психологическим здоровьем: чем он выше, тем более уравновешен человек, меньше подвержен психосоматическим заболеваниям.

В 1990 г. два американских профессора Дж. Майер и П. Саловей впервые ввели термин «эмоциональный интеллект», определив его как способность воспринимать и выражать эмоции, ассимилировать мысли и эмоции, понимать и объяснять эмоции, а также регулировать свои собственные эмоции и эмоции других людей. Авторы считали, что эмоциональный интеллект – это не триумф разума над чувствами, а уникальная взаимосвязь когнитивной и аффективной сфер, позволяющая эффективно разрешать жизненные задачи [1, с. 23].

Д. Гоулман считал эмоциональный интеллект способностью человека истолковывать собственные эмоции и эмоции окружающих людей для использования полученной информации при реализации собственных целей [1, с. 80].

Р. Бар-Он, являющийся автором аббревиатуры «EQ», описывает эмоциональный интеллект как знания и компетентность, дающие человеку возможность успешно справляться с жизненными ситуациями [4, с. 97].

Д. В. Люсин считает необходимым условием возникновения эмоционального интеллекта направленность личности на эмоциональную сферу, склонность к психологическому анализу поведения, к эмоциональным переживаниям. Факторами, влияющими на развитие эмоционального интеллекта, автор выделяет: когнитивные способности – точность и скорость обработки информации; особенности эмоциональности – эмоциональная чувствительность, эмоциональная устойчивость; представления об эмоциях [4, с. 12].

Е. П. Ильин утверждал, что эмоциональный компонент осуществляет не только информирующую, но и особую функцию в структуре мотивации ребенка. Переживание ребенком событий, происходящих с ним и вокруг него, становится более значимым, чем просто понимание эмоций. Опираясь на свои эмоции и эмоции других людей, ребенок учится распознавать и получать информацию о том, что происходит в реальной жизни общества [1, с. 190].

Рассмотрим компоненты структуры эмоционального интеллекта: восприятие эмоций; понимание эмоций; управление эмоциями; использование эмоций для стимуляции мышления.

Для детей младшего дошкольного возраста эмоции являются мотивами поведения, что объясняет их импульсивность и неустойчивость. К трем годам у ребенка начинает проявляться эмоциональное отношение к сверстнику. Происходит дальнейшая «социализация эмоций» (переживание человеком своего отношения к окружающим людям в системе межличностных отношений).

В этом возрасте ребенок очень восприимчив к оценке взрослого. Через оценку взрослого он как бы «прощупывает» правильность своего поведения и быстро усваивает, что вызвало положительную реакцию, а что – отрицательную. Это формирует у детей первоначальное различие «хорошо – плохо».

Средствами воспитания положительных эмоций в младшем дошкольном возрасте являются: сам взрослый, как носитель этих эмоций, вся окружающая ребенка атмосфера, наполненная доброжелательностью и любовью.

Опыт работы с дошкольниками показывает, что начинать знакомить детей с эмоциями можно с четырехлетнего возраста.

Признаками низкого эмоционального интеллекта ребенка старшего дошкольного возраста являются:

- неумение сочувствовать и сопереживать другим (ребенка совершенно не трогает чужая боль, горе);
- неумение контролировать свои эмоции (агрессия, раздражение);
- неумение находить компромисс (ребенок не принимает во внимание интересы других людей);
- неумение проговаривать свое эмоциональное состояние (страх, обида, гнев, радость и другие).

На формирование эмоционального интеллекта очень сильно влияют жизненные ситуации. Эти ситуации могут приносить ребенку различные чувства: тревогу, беспокойство, радость, восторг и другие. Значимость жизненных ситуаций заключается в том, что осмысление ребенком своих эмоций и эмоций окружающих, дает ему заключение об окружающей его ситуации и готовит его к соответствующей эмоциональной реакции. Факторы делят на биологические и социальные.

Под биологическими факторами понимается особенность пола, возраст.

Под социальными факторами рассматривают окружение ребенка, воздействие на него социальной среды, детско-родительские отношения, отношения со сверстниками и с сотрудниками детского учреждения.

Отношения ребенка с членами семьи являются важным фактором становления и организации эмоционального интеллекта. Развитием ребенка в системе детско-родительских отношений занимались такие известные ученые как Р. М. Грановская, Р. В. Овчарова, А. С. Спиваковская и др.

С точки зрения Л. С. Выготского, именно соучастие окружающих необходимо для деятельности ребенка: дошкольник сможет сначала понять других и только потом самого себя [2, с.156].

Н. Н. Васягина ведущую роль в становлении эмоционального интеллекта отводит именно семье: ребенок на интуитивном уровне при родительском воспитании усваивает определенные знания и приемы овладения эмоциями.

В своей книге Д. Готтман и Д. Деклер описывают интересные результаты исследований, связанные с ролью отца в семье по формированию эмоционального интеллекта у ребенка. Результаты показали, что, когда отцы практикуют метод эмоционального воспитания, они оказывают чрезвычайно положительное влияние на развитие эмоционального интеллекта своих детей. Если отцы понимают чувства своих детей и стараются помочь им решить проблемы, дети лучше успевают в школе и успешнее устанавливают отношения с другими людьми. И наоборот, эмоционально отдаленные отцы, суровые, критичные и отвергающие эмоции, оказывают глубоко негативное влияние на детей. В среднем такие дети хуже учатся, больше ссорятся с друзьями и больше болеют. (Этот акцент на отцах не означает, что мать не влияет на эмоциональный интеллект. Ее взаимодействие с детьми играет немаловажную роль) [3, с.50]

Мы дадим несколько рекомендаций для членов семьи и сотрудников образовательного учреждения для обеспечения благоприятного психологического развития ребенка:

- начинать общение с ребенком с первых дней жизни: колыбельные песни, ласковые слова, прикосновения, улыбка;
- обсуждать прочитанные сказки, анализировать поступки и эмоциональное состояние героев;
- не осуждать и не высмеивать ребенка за проявление своих чувств;

– не осуждать личность ребенка, а только сам поступок. Говорите ребенку о том, что это поступок огорчил вас. Показывайте радость, если ребенок дарит вам цветы, рисунок, благодарите его;

– чаще интересуйтесь настроением ребенка; обсуждайте, что он чувствует в разных ситуациях; обсуждайте события, которые произошли в детском саду;

– будьте откровенны с ребенком. Пусть ребенок знает о несовершенстве мира и с детства учится во всем искать позитивные моменты.

Ребенок дошкольного возраста развивается в игре. Взрослым необходимо принимать участие в совместных с ребенком играх, проявляя всю гамму чувств в определенной роли.

Таким образом, роль взрослого в формировании у ребенка эмоционального интеллекта очень велика: правильный подход способствует развитию у ребенка эмпатии, положительного образа «Я», формирует социальные навыки. Именно в период дошкольного детства закладывается фундамент понимания важности развития эмоциональной сферы как основы гармоничных отношений с самим собой и социумом.

#### **Список литературы**

1. *Андреева И. Н.* Азбука эмоционального интеллекта. СПб.: БХВ-Петербург, 2017. 287 с.
2. *Выготский Л. С.* Психология развития ребенка. М.: Эксмо, 2016. 507 с.
3. *Готтман Д.* Эмоциональный интеллект ребенка. Практическое руководство для родителей. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. 268 с.
4. *Шиманская В. А.* Монсики. Что такое эмоции и как с ними дружить. Важная книга для занятий с детьми. М.: Эксмо, 2017. 126 с.



**О. В. Янчукович**

*Минский государственный лингвистический университет, Республика Беларусь, г. Минск*

## **РАЗВИТИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ТЕНДЕНЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ: ДИАЛОГИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

Для современной эпохи пятой информационной революции характерны всесторонняя цифровизация и внедрение инновационных технологий во все сферы жизнедеятельности общества, экспансия техники и технический перфекционизм, беспрецедентный рост знания и преобладание научного типа рациональности. Вместе с тем, в реалиях информационной революции становятся востребованными «креативная экономика» (Дж. Хокинс) и человеческий капитал, который является мощным ресурсом продуктивного развития общества. Раскрытие творческого потенциала личности выступает главной задачей системы образования как сферы духовного становления человека. Важно отметить, что в Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года образованию как фактору усиления роли человека в общественной жизнедеятельности отведена особая роль. Определены направления стабильного развития трех взаимосвязанных компонентов: человека как личности и генератора новых идей, конкурентоспособной экономики и качества окружающей природной среды в условиях внешних и внутренних угроз и вызовов долгосрочного развития.

Гуманистическая интерпретация образования предполагает смысловую ориентацию его содержательных и процессуальных аспектов на развитие личностного потенциала обучающихся. Сегодня востребована личность, способная творчески жить в мире разнообразия и сложностей, эффективно функционировать в условиях тотальной цифровизации и неопределенности социума. Для этого ей необходимо развивать критическое, понимающее, гибкое мышление (или мышление роста (Growth Mindset) в терминологии К. Дуэк), уважение творческого поиска, культурного разнообразия; субъектность, а также необходимо формировать надпредметные, «гибкие», «человеческие» навыки (Soft skills). В числе последних умения работать в команде и выстраивать коммуникацию, создавать индивидуальную образовательную траекторию, работать в мире информации и использовать цифру.

Вполне очевидно, что «школа действия», «школа труда», «школа знания», «школа оценки» сегодня не обеспечивает обучающимся возможности раскрытия и развития своего творческого потенциала. Необходимы иные подходы к структурированию содержания образования и определению эффективных условий его организации. Идеалом может быть «школа смысла», «школа живого личностного знания, школа поступающего мышления» [4, с. 7, 8]. Следуя логике понимания образования в свете онтологического значения (как категорию бытия, а не знания и переживания), правомерно утверждать, что оно призвано задавать ценностно-смысловой вектор жизнедеятельности личности и поддерживать в реализации себя в своем человеческом достоинстве. Иными словами, содержание образования должно стать смыслопорождающим (И. А. Колесникова), то есть обеспечивать приобщение личности к духовным ценностям бытия, формировать у нее ясную картину мира и обоснованное мировоззрение, актуализировать духовные акты самопознания. С реализацией задачи духовного наполнения содержания образования связано изменение практик общения: отказ педагога от монологизации поведения (Х. Г. Гадамер) в пользу диалога.

Феномен диалога осмыслен в наследии М. М. Бахтина, М. Бубера В. С. Библера, М. С. Кагана, Э. Левинаса, Ю. Лотмана, А. А. Ухтомского. Проследуем за мыслью классиков. Монологизм, согласимся с М. М. Бахтиным, - это отрицание равноправности сознаний в отношении к истине. В монологических формах культивируется презрение к непосвященным, преобладают профессионализмы, терминологизмы. В противовес монологу диалог - это особая форма взаимодействия между равноправными и равнозначными сознаниями, это встреча, соприкосновение и борьба разных индивидуальностей, пересечение кругозоров. В

диалоге появляется особое – полемическое – отношение к другому, уважение его индивидуальности. Поэтому только в диалоге можно увидеть и понять внутреннего человека (его конкретность (имя), целостность, ответственность, неисчерпаемость, незавершенность), увидеть и понять личность и саморазвивающуюся логику этой личности [1]. Идеи М. М. Бахтина удивительно созвучны позиции М. Бубера, согласно которой «диалог между просто индивидами – только набросок, осуществляется же он только между личностями» [2, с. 142].

Установление диалога между субъектами образовательного процесса обусловлено изменением формы мышления, оценивая и созерцая мир и себя: преобразованием, «трандукцией» (В. С. Библер) гносеологически ориентированного мышления в мышление гуманитарное (диалогическое, понимающее). По определению, гуманитарное мышление – это мышление, обращенное к человеку, это мышление о человеке как «квинтэссенции мира» (о человеке как субъекте культуры), это мышление, способное понять самое уникальное в человеке, самую трудную его возможность, – *быть* личностью [3, с. 113, 161].

Диалоговый характер взаимодействия создает искомую творческую атмосферу, которая дает субъектам ощущение свободы, позволяет иметь свою ценностно-смысловую позицию, познавать себя, раскрывать и реализовывать способности к продуктивности и творчеству.

В логике сказанного, реализация идеи гуманизации образования актуализирует задачу трансформации педагогического взаимодействия в диалог: диалог личностей; диалог идей, смыслов и ценностей; диалог культур; диалог субъекта с самим собой.

Вполне очевидно, что с диалогизацией образования меняются требования к уровню личностно-профессионального развития педагога. Главный вектор этих изменений связан с переходом к образу преподавателя, творческого, владеющего духовной свободой мысли, открытого к диалогу и способного понимать ответственность диалога, обладающего гуманитарным мышлением. Педагогу надлежит стать «духовным воспитателем» и оказывать влияние на своих воспитанников в качестве «личностного образца образованности» [5]. Избрание диалогового подхода в качестве ориентира своей профессиональной деятельности выводит педагога в пространство фасилитации творческого развития личности обучающихся и формирования их как субъектов жизнедеятельности.

#### Список литературы

1. Бахтин М. М. Собрание сочинений: в 7 т. Т 6. М.: Русские словари, 1996. 731 с.
2. Бубер М. Два образа веры. М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ», 1999. 592 с.
3. Библер В. С. Михаил Михайлович Бахтин, или поэтика культуры. М.: Прогресс. 1991. 169 с.
4. Зинченко В. П. Аффект и интеллект в образовании. М.: Тривола, 1995. 64 с.
5. Философская антропология Макса Шелера: уроки, критика, перспективы/ отв. ред. Д. Ю. Дорофеев. М.: Алетейя. 2011. 568 с.

**А. С. Ярошевич**

*Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, Республика Беларусь, г. Гомель*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ БЕЗОПАСНОЙ СРЕДЫ**

Психолого-педагогическое сопровождение личности – это широкое направление деятельности, включающее в себя совокупность социально-психологической и педагогической деятельности на основе определенной методологии, обеспечивающее современное качество образования.

Раннее сопровождение, сопровождение развития в средней и высшей школе, целевое сопровождение различных «групп риска» и одаренных детей являются элементами одной системы, своеобразными гарантами права личности на полноценное развитие [1, с. 5].

Психолого-педагогическое сопровождение – это «процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личностного участия, поощрения максимальной самостоятельности ученика в проблемной ситуации при минимальном по сравнению с поддержкой участии педагога» (В. А. Сластенин) [1, с. 8].

Ряд авторов рассматривают сопровождение как условие успешного обучения и психологического здоровья. Сопровождение – это форма профессиональной деятельности, направленная на создание условий для личностного развития и самореализации воспитанников, развития их самостоятельности и уверенности в различных ситуациях жизненного выбора. Кроме того, сопровождение – это деятельность, обеспечивающая создание условий для успешной адаптации человека к условиям его жизнедеятельности.

Безопасность – состояние защищенности (человека и среды), а также способность отражать неблагоприятные внешние и внутренние воздействия. Психологическая безопасность является одной из составляющих национальной безопасности и включена в категорию социальной безопасности. С точки зрения человеческого фактора психологическая безопасность рассматривается:

- как психологические вопросы безопасности, на которых основана профилактика несчастных случаев на производстве;
- как профессионализм человека, безопасность в деловой коммуникации и учет психологической сущности угроз;
- как повышение уровня индивидуальной защищенности человека путем формирования механизмов организации более безопасного поведения [3, с. 14-15].

Концепция психологической безопасности образовательной среды – это система взглядов на обеспечение безопасности участников от угроз позитивному развитию и психическому здоровью в процессе педагогического взаимодействия.

Для психологической безопасности образовательной среды существуют угрозы. Основной угрозой во взаимодействии участников образовательной среды является получение психологической травмы, в результате которой наносится ущерб позитивному развитию и психическому здоровью, удовлетворению основных потребностей, т. е. возникает препятствие на пути самоактуализации. Основной источник психотравмы – психологическое насилие в процессе взаимодействия.

Устранение угроз в образовательной среде будет способствовать снижению психологических опасностей в образовательном пространстве, а в более широком масштабе – способствовать распространению безопасных отношений участников в социальной жизни.

Психологическое просвещение является одним из компонентов психолого-педагогического сопровождения и важным направлением воспитательного процесса. Оно осуществляется в рамках выполнения плана идеологической и воспитательной работы университета, который строится с учетом ряда государственных планов и программ. В рамках выполнения некоторых из них (по обеспечению гендерного равенства, по профилактике

суицидального поведения, по пропаганде здорового образа жизни и др.) психологическому просвещению отводится важная роль.

В современных условиях интернет, социальные сети и мессенджеры составляет достаточно важную часть жизни молодежи. А иногда даже большую часть, по сравнению с живым общением и посещением мероприятий, не связанных непосредственно с учебой.

В то же время в связи с возросшим спросом на психологические знания, в сети появилось огромное количество некорректной и непроверенной информации, опубликованной, зачастую, людьми без профильного психологического образования, а также психологических диагностик, не имеющих ничего общего с качественными валидными и надежными методиками.

Психологическое просвещение – это приобщение взрослых и детей к психологическим знаниям. В связи с тем, что содержание любой формы психологического просвещения должно иметь предмет своего обсуждения конкретную проблему целевой аудитории, для выбора тематики психологического просвещения следует ориентироваться на те запросы, которые поступают от обучающихся. Эффективность психологического просвещения находится в прямой зависимости от того, насколько вероятно, что слушатели смогут применить полученные знания в реальной жизни.

Ряд авторов отмечает, что одной из разновидностей психологического просвещения являются публикации в СМИ. Размещаемые материалы представляют особую ценность по сравнению с устными выступлениями, потому что их легко фиксировать, накапливать и анализировать, они доступны для пользователей в любое время суток и не зависят от длительности рабочего дня специалистов социально-педагогической и психологической службы.

Можно выделить несколько видов публикаций в рамках психологического просвещения:

- постоянные рубрики (это могут быть «Советы первокурсникам», «Советы абитуриентам», «Профилактика зависимостей», «Просто о психологии», «Отношения» и др.);

- отдельные разобщенные публикации – самый распространенный вид публикаций, продиктованных текущей ситуацией (как проходить собеседование и стресс-интервью, как развивать память и внимание, как научиться быстро засыпать, как вести себя в конфликтной ситуации и др.);

- реклама, краткая информация и объявления: об услугах специалистов СППС, Республиканском центре психологической помощи, горячих линиях, телефонах доверия и общественных организациях, оказывающих психологическую помощь отдельным категориям граждан;

- комментарии по запросам и ответы на вопросы [2].

Интернет как источник получения знаний обладает рядом особенностей, делающим его уникальным средством для получения информации:

- глобальность, так как он является всемирной сетью связи;

- избирательность: человек сам выбирает, какие источники использовать и какую информацию получать, что способствует формированию информационной культуры;

- интерактивность: интернет часто используется для установления обратной связи, что отличает его от других СМИ;

- оперативность: любые сведения можно получить сразу, быстрее, чем по другим каналам [4].

Таким образом, психологическое просвещение, осуществляемое с использованием социальных сетей и официального сайта университета, может быть именно тем ресурсом, который дает обучающимся возможность выявить у себя определенные трудности и вовремя обратиться за помощью к специалисту-психологу.

Такого рода психологическое просвещение может быть ориентировано не только на обучающихся, но и на педагогов, а также родителей, что особенно актуально для учреждений

высшего образования, специфика которых не предполагает проведение родительских собраний.

Психолого-педагогическое сопровождение может осуществляться как в рамках психологического просвещения в рамках воспитательных мероприятий, так и в ходе изучения социально-гуманитарных дисциплин. Такие дисциплины, как «Основы психологии и педагогики», «Психология и управление», «Социальная работа» и другие дисциплины, затрагивающие закономерности психологического развития и рассматривающие варианты выхода их сложных жизненных ситуаций, являются неисчерпаемым источником для повышения уровня психологических знаний обучающихся не только в рамках программы, но и в повседневной жизни.

Человек, вооруженный психологическими знаниями, становится более стрессоустойчивым, более подготовленным к выходу из сложных жизненных ситуаций. Кроме того, узнавая об определенных сложных жизненных ситуациях и способах выхода из них, обучающийся может задуматься о том, что его проблема не уникальна, а, значит, – можно попробовать решить ее, придя на психологическую консультацию к специалисту вживую.

#### Список литературы

1. Адушкина К. В. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования [Электронный ресурс]: учебное пособие / К. В. Адушкина, О. В. Лозгачева; Урал. гос. пед. ун-т. Электрон. дан. Екатеринбург: [б. и.], 2017. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
2. Психологическое просвещение: общие положения и опыт работы черноморской психологической службы с родительскими запросами в СМИ [Электронный ресурс] // Портал психологических новостей PsyPress.ru. URL: <https://psyppress.ru/articles/d17353.shtml> (дата обращения: 24.12.2020).
3. Чиркина С. Е. Основы формирования психологически безопасной образовательной среды: учебно-методическое пособие / С. Е. Чиркина, Р. А. Ахмеров, К. С. Бажин, Е. В. Царева. Казань: Издательство «Бриг», 2015. 136 с.
4. Щукин А. С. Психологическое просвещение, версия: два, точка, ноль // Состояние здоровья: медицинские, социальные и психолого-педагогические аспекты VIII Международная научно-практическая интернет-конференция. Чита, 2017. С. 621–628.

**Н. В. Ястребова**

*Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, Республика Беларусь, г. Минск*

**Е. В. Казакова**

*Минский городской институт развития образования, Республика Беларусь, г. Минск*

### **ТЕХНОЛОГИЯ СТОРИТЕЛЛИНГА КАК ФАКТОР ДИАГНОСТИКИ СФОРМИРОВАННОСТИ ЕДИНОЙ ГЕОГРАФИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА (НА ПРИМЕРЕ КУРСА «ГЕОГРАФИЯ. МАТЕРИКИ И ОКЕАНЫ»)**

Активное внедрение информационно-коммуникационных технологий на всех этапах образовательного процесса, с одной стороны является бесспорным триггером когнитивной деятельности учащихся и учителей, с другой, – большой объем информации, предоставляемый в онлайн режиме не всегда способствует акцентированию внимания учащихся на отдельных деталях. В свою очередь, накопленные таким образом, казалось бы, незначительные ошибки могут по итогу привести к неправильному формированию и восприятию единой географической картины мира.

Курс «География. Материки и океаны» изучается в 7-ом классе учреждений общего среднего образования. Возраст учащихся – 13-14 лет, является самым благоприятным для творческого развития. Особое значение имеет возможность самовыражения и самореализации. Учащимся интересны задания, учитывающие их интересы, помогающие решать проблемные ситуации, находить сходство и различие, определять причину и следствие [3].

По мнению авторов статьи, основанной на собственном педагогическом опыте, одной из таких технологий, учитывающих как психолого-педагогические особенности учащихся 7-х классов, так и особенности преподавания учебного предмета «География», является сторителлинг – педагогическая технология, выстроенная в применении историй с конкретной структурой и интересным героем, которая направлена на разрешение педагогических вопросов воспитания, развития и обучения [1].

В соответствии с учебной программой по предмету «География» для VII класса учреждений общего среднего образования среди основных задач обучения обозначены:

- формирование знаний о географической оболочке Земли, умений характеризовать физико-географические особенности природы материков и океанов, выделять общие и отличительные территориальные особенности;
- развитие способностей учащихся видеть и понимать географическую картину мира; умений выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения [4].

С целью продуктивной реализации поставленных учебных задач наиболее перспективным представляется использование элементов письменного и мультимедийного, или цифрового сторителлинга, через создание учащимися тематических комиксов.

Проходя все этапы разработки собственного продукта, учащиеся не только анализируют и систематизируют изученный материал, но еще и учатся выделять основные информационные блоки, которые в свою очередь будут являться опорными точками кластера знаний по конкретной теме [1].

Кроме того, следует отметить, что создание рассказа с конкретной структурой и героем способствуют разрешению ряда педагогических вопросов и ситуаций, позволяя поддерживать интерес учащихся к дальнейшему изучению предмета через продолжение путешествия выбранного героя на новом континенте.

Однако, поощряя творческую составляющую, учитель должен обращать внимание и на содержание. Очень часто, основываясь на ассоциативном мышлении и невнимательном изучении материала при подготовке к работе, учащиеся допускают ошибки.

Наиболее часто ассоциативные недочеты в работах учащихся встречаются при изучении темы «Природные зоны Африки. Экологические проблемы».

Так, одной из наиболее распространенных ошибок является представление о произрастании кактусов, как представителей пустынной растительности, в пустыне Сахара.

Анализируя работы, учитель может сделать вывод о том, что некоторые ученики не внимательно изучил § 12 учебного пособия, а больше внимания уделил именно эстетической составляющей. Если же технологию сторителлинга использовать в конце учебного года, как вид проверки усвоения всего учебного материала, то можно констатировать, что нанесение представителей растительности, характерной для Мексиканского нагорья в границах Сахары, свидетельствует не только о недостаточной сформированности у школьников знаний и представлений о растительности зоны тропических полупустынь и пустынь Африки, но и Северной Америки.

Еще одной характерной ошибкой при изучении природных зон Африки является использование образа «корабля пустыни» – двугорбого верблюда, обитающего в зоне пустынь умеренного пояса Евразии, вместо одногорбого.

Следует отметить, что использование технологии сторителлинга на уроках географии, помогает не только вовремя скорректировать знания о представителях животного и растительного мира материков и океанов, но и установить межпредметные связи с биологией в вопросах адаптации живых организмов к различным средам обитания.

В качестве примера рассмотрим работу, посвященную знакомству с материком Северная Америка. Одним из персонажей истории является черепаха, приплывшая на материк. Однако, если обратить внимание на внешний вид героини, то он соответствует сухопутным черепахам: высокий панцирь и толстые столбовидные ноги. В то время как для морских черепах характерны плоский обтекаемый спинно-брюшной панцирь, двое задних лап и развитых передних лап.

Подводя итог, следует отметить, что технология сторителлинга является интегрированным обучающим средством, которое включает в себя визуальную, образную, и словесную составляющие, которые дают возможность всем участникам образовательного процесса высказать свое мнение, изложить одну и ту же точку зрения через призму собственного восприятия и творчески реализовать ее.

Помимо этого, технология сторителлинга является одним из эффективных инструментов в арсенале современного педагога, способствуя решению целого ряда задач, таких как: повышение мотивации учащихся к изучению предмета; развитие речевых умений и универсальных учебных действий; развитие умения творчески и критически мыслить; грамотная постановка учебных задач и их решение; работа в сотрудничестве; развитие умений создания проектной работы. Также следует отметить, что факты, проиллюстрированные в форме истории, учащимися запоминаются лучше, чем в рассказе учителя, даже если он сопровождается презентацией или видеорядом.

Однако, педагогам не стоит забывать, что любая технология – это в первую очередь инструмент, используя который они должны создавать условия для достижения основных целей и задач образовательного процесса. Следовательно, используя технологию сторителлинга на уроках географии как фактора диагностики уровня и степени усвоенности учебного материала, учитель выполняет и корректирующие действия, направленные на ликвидацию пробелов в знаниях и формирование единой географической картины мира [2, с. 19].

#### Список литературы

1. Использование возможностей цифрового сторителлинга в образовательном процессе [Электронный ресурс] // Центр информационных технологий [сайт]. URL: <http://iso.minsk.edu.by/ru/main.aspx?guid=57661> (дата обращения: 22.11.2021).
2. Казакова Е. В. Цифровой сторителлинг как инновационная образовательная технология интерактивного повествования на уроках географии // Материалы Республиканской научно-практической онлайн конференции «Современные проблемы естествознания в науке и образовательном процессе», г. Минск, 25 февраля 2021 г. Минск: БГПУ, 2021. 71 с.

3. *Подковырина Н. М.* Возрастные особенности детей 12-14 лет [Электронный ресурс] // Образовательная социальная сеть [сайт]. URL: <https://nsportal.ru/shkola/rabota-s-roditelyami/library/2015/08/02/vozrastnye-osobennosti-detey-12-14-let> (дата обращения: 22.11.2021).

4. Учебная программа по учебному предмету «География» для VII класса учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания // Постановление Министерства образования Республики Беларусь, 27.07.2017, №91. Минск: Министерство образования Республики Беларусь, 2017.