

МИНОБРНАУКИ РОССИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Гжельский государственный университет»
(ГГУ)



**Материалы
международного научного форума
«Образование. Наука. Культура»
(20 ноября 2019 г.)**

Сборник научных статей

**Часть 2
Международная научно-практическая конференция
«Педагогика и психология в современной системе образования»**

Гжель
2020

М 34 **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» [Электронный ресурс]: сборник научных статей / Отв. ред. Н. В. Осипова. – Гжель: ГГУ, 2020. – 548 с. // ГГУ: [сайт]. – Режим доступа: <http://www.art-gzhel.ru/>

В настоящее научное издание вошли материалы докладов международной научно-практической конференции «Педагогика и психология в современной системе образования», состоявшейся в рамках международного научного форума «Образование. Наука. Культура» в Гжельском государственном университете 20 ноября 2019 г.

В работе форума приняли участие более пятисот научных и педагогических работников из России, Белоруссии, Казахстана, Китая, Кубы, Молдовы, Узбекистана, Украины, Франции.

СОДЕРЖАНИЕ

МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ»	12
Аверьянова В. В. THE USE OF PARADIGMATIC RELATIONS IN TEACHING FOREIGN VOCABULARY	12
Адамовская В. Ю. ИССЛЕДОВАНИЕ СТРАХОВ И ФОБИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ	14
Акулич Ю. Е. КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ «САМОПРЕЗЕНТАЦИЯ» В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ	17
Акулич Ю. Е. PRAGMATIC SITUATION “COMMUNICATIVE EVALUATION”	20
Алдакимова О. В. О МИССИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ РЕГИОНЕ	22
Аллахвердиева Л. М. РОЛЬ ПРОФОРИЕНТАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	24
Аманжолов С. А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ – ЗАДАЧА СЕГОДНЯШНЕГО ДНЯ	27
Аристова И. Л. ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРИВЯЗАННОСТИ ВО ВЗРОСЛОМ ВОЗРАСТЕ	30
Асташова А. Н. ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПЕДАГОГА С ОДАРЕННЫМИ УЧАЩИМИСЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ	33
Астрейко С. Я., Астрейко А. Я., Марковский П. П. УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ	36
Астрейко Е. С., Новицкая Ю. Е. РЕАЛИЗАЦИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	39
Атик А. А. ПЕРСПЕКТИВЫ МАССОВЫХ ОТКРЫТЫХ ОНЛАЙН-КУРСОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	42
Бадаева Н. А. РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ И ПРИМЕНЕНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕТОДИК НА ЗАНЯТИЯХ	44
Байбардина Т. Н., Мищенко Л. В., Анисим С. Н., Наливайко Л. С. СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ МАГИСТРАНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ	46
Байбардина Т. Н., Бурцева О. А., Наливайко Л. С. ПОДГОТОВКА КАДРОВ ДЛЯ ВЫСОКОТЕХНОЛОГИЧНЫХ СЕКТОРОВ НАЦИОНАЛЬНОЙ ЭКОНОМИКИ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ	50
Базарова М. М. РАБОТА С ТЕКСТОМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	54
Бакулина А. С. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНЫХ И ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	57
Балашова С. Е. ОРГАНИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «ЗАГАДКИ»)	61
Бейсенова А. Ж. ВАЖНОСТЬ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЦЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	63
Бережной В. Ю., Сыроежкин И. В. ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ НАД ЗВУКОМ В ДУЭТЕ БАЯНИСТОВ С ДЕФЕКТОМ ЗРЕНИЯ	66
Беспалова Е. А., Варицкий Ю. А. ОСОБЕННОСТИ МЕТОДОВ ПСИХОЛОГИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА	69
Бобкова В. А., Седач Т. Л. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛА НА УРОКАХ КАК БОЛЕЕ ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	72

Бобыкина Н. Ю., Варицкий Ю. А. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ ДИСТАНЦИОННОГО КУРСА «ТРАДИЦИОННАЯ НАРОДНАЯ ВЫШИВКА».....	74
Боллиев К. Э. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ.....	77
Бондарь М. А. СПЕЦИФИКА УПРАВЛЕНИЯ КАДРОВОЙ ПОЛИТИКОЙ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ БССР В 1920–1930-е ГОДЫ ХХ ВЕКА.....	80
Борисенко Н. А., Алейник П. А. ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАФОРИЧНОСТИ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	83
Борщева О. С. МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	86
Буй А. В. РАЗВИТИЕ ПРОСОЦИАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	88
Буйчик А. Г. ФОРМИРОВАНИЕ ПОНЯТИЙ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО, ИСКУССТВОВЕДЧЕСКОГО И КЛИРОНОМИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ КАК ОСНОВА ВОСПИТАНИЯ ДЕЯТЕЛЯ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА.....	91
Булатова Н. Д. ЭТНОПЕДАГОГИКА КАК ПУТЬ ДИАЛОГА КУЛЬТУР, ЕЕ РОЛЬ В СОХРАНЕНИИ И РАЗВИТИИ КУЛЬТУРНОГО МНОГООБРАЗИЯ МИРА.....	93
Бургумбаева С. К., Тунгушбаева Д. И., Мухамбетжан С. ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ.....	96
Буховец А. А., Маркевич О. В. СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ И РОЛЕВЫЕ ОЖИДАНИЯ В МОЛОДОЙ СУПРУЖЕСКОЙ ПАРЕ.....	99
Бушуева Е. В. ОСОБЕННОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА.....	102
Бушуева Е. В. ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОУЧИНГА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	104
Быстров Г. А. ХАРАКТЕР ЗВУЧАНИЯ МУЗЫКИ КАК СРЕДСТВО ЭМОЦИОНАЛЬНОГО И НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ.....	107
Варданян Л. А. ПСИХОЛОГИЯ И МУЗЫКА.....	110
Варицкий Ю. А. ГОТОВНОСТЬ К САМООБРАЗОВАНИЮ СТУДЕНТОВ КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ.....	112
Васькова Т. Р. ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	115
Винчестер К. Э. ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ПРЕПОДАВАНИИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА.....	118
Волков В. С. ГРУППОВАЯ РАБОТА НА УРОКЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ СИТУАЦИОННОГО ПОДХОДА К СОДЕРЖАНИЮ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	121
Волкова М. М., Макурин А. Н., Нурмагомедов Т. Н. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ И ВООБРАЖЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО НАЧЕРТАТЕЛЬНОЙ ГЕОМЕТРИИ.....	126
Волынец Е. Н. МУЗЫКА БЕЛОРУССКИХ КОМПОЗИТОРОВ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ КАК ОБРАЗЕЦ ЭТНИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ СОВРЕМЕННОГО НАРОДНО-ОРКЕСТРОВОГО РЕПЕРТУАРА).....	129
Воробьева С. А. РОЛЬ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ (НА ПРИМЕРЕ ФАКУЛЬТЕТА СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ВГУ ИМ. П. М. МАШЕРОВА).....	132
Ворошилова Е. И. ТЕАТРАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК ИННОВАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	135
Гавришук И. А. ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРИЕМЫ И МЕТОДЫ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ КОЛЛЕДЖА К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	137

Ганиева Ш. А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ КРИТИЧЕСКОМУ МЫШЛЕНИЮ УЧАЩИХСЯ.....	140
Гапанович-Кайдалова Е. В. ФАКТОРЫ И ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ.....	142
Гасанова А. М. РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НАГЛЯДНЫМИ СРЕДСТВАМИ ОБУЧЕНИЯ.....	146
Головач Н. В., Пырх О. В. ХИМИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК МЕТОД И СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ХИМИИ.....	148
Гончаров-Тессман С. С., Павлова С. А. РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.....	151
Графова Е. С. ПРОБЛЕМЫ ТРАДИЦИОННОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННОГО ХУДОЖНИКА.....	153
Гринько Е. П. ДИСТАНЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ СТУДЕНТАМИ И УЧАЩИМИСЯ В УСЛОВИЯХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УНИВЕРСИТЕТА И ШКОЛЫ.....	157
Грицук В. А., Приходько Е. В. ВЛИЯНИЕ НАПРАВЛЕННОСТИ МОТИВАЦИИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ У НИХ КАРЬЕРНОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ.....	160
Гришанкова В. А. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРИЧИН И ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА ПРОЯВЛЕНИЕ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СРЕДИ СПОРТСМЕНОВ.....	162
Гурбо Н. И. ПРОПЕДЕВТИКА РАННЕГО МУЗЫКАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ.....	165
Гущина Т. С. ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В РАЗНОУРОВНЕВЫХ ГРУППАХ.....	169
Джумаева М. И. ЭТИЧЕСКИЕ БЕСЕДЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И ПОНЯТИЙ ШКОЛЬНИКОВ.....	172
Джумаева Н. И. ПРОБЛЕМА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ НАЦИОНАЛЬНЫХ ГРУПП.....	174
Добшикова А. И., Седач Т. Л. ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЬ – УЧЕНИК НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	176
Дюкарева А. Е. МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ.....	178
Егер М. А. ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ИСКУССТВА И НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА В СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ.....	180
Ермоленко Е. Н. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ.....	182
Ефименко Е. С. ТРЕВОЖНОСТЬ В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЯХ ПОДРОСТКОВ.....	184
Жук М. С., Ефремова М. И. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВНЕДРЕНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА.....	186
Завалова Н. Н., Дубовицкий И. Н. СОЗДАНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ.....	188
Загуменнов Ю. Л. ПЕРСПЕКТИВЫ И ВЫЗОВЫ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В БЕЛАРУСИ.....	190
Замула А. И. ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ПОКАЗАТЕЛЯМИ УРОВНЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА.....	192
Занегина А. Б. КОЛЛЕКТИВНЫЕ ТВОРЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.....	194

Зборовская Т. Ю. СОЗДАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СИСТЕМЫ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ.....	197
Зезюн Н. С., Шевцова Ю. А. Я – КОНЦЕПЦИЯ ДЕВУШЕК, СКЛОННЫХ К ПИЩЕВОЙ ЗАВИСИМОСТИ.....	199
Змиевская М. М., Змиевской В. В. РАЗВИТИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБНОСТЕЙ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ.....	201
Ивчик Т. В. ИЗ ОПЫТА ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЕКТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ....	203
Илькевич Т. Г. РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ ДУАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ОСВОЕНИИ МДК 01.01. ЛЕКАРСТВОВЕДЕНИЕ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ 33.02.01 ФАРМАЦИЯ.....	206
Ильчинская Е. П. РОЛЬ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	209
Кананчук О. О. НЕЙРОПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	213
Капина А. А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	217
Карпович И. А. ДЕОНТОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ДЕЗАДАПТИРОВАННЫМИ ПОДРОСТКАМИ.....	220
Кашина М. А., Лебедев М. В. РОЛЬ СТИЛИЗАЦИИ ОРНИТОМОРФНЫХ МОТИВОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ ЖОСТОВСКОЙ РОСПИСИ.....	223
Кирюшкина А. А. О НОМИНАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ.....	226
Кобер О. И. РАЗРАБОТКА ЭЛЕКТРОННОГО КУРСА ПО ИСТОРИИ ИСКУССТВ ДЛЯ АРХИТЕКТОРОВ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ MOODLE.....	227
Ковалева А. В., Марусенко Е. А. СВЯЗЬ ЧУВСТВА ВИНЫ С ЛИЧНОСТНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ У СТУДЕНЧЕСТВА.....	230
Ковалевич М. С., Леонюк Н. А. ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА-ИССЛЕДОВАТЕЛЯ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	234
Ковальчук И. Н., Иваненко Л. А. ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К МЕТАПРЕДМЕТНОМУ ОБУЧЕНИЮ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	237
Козьяков Р. В., Дементьева Ю. В. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КРЕАТИВНОСТИ И СХОДНЫХ ПОНЯТИЙ.....	240
Колесниченко Е. А. К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ПЕДАГОГА.....	243
Колосова Я. А., Леменкова А. С. ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТА КАК ПОМОЩНИК УЧИТЕЛЯ.....	246
Колосова-Стрижак Т. Г. МЕНТОРИНГ КАК ИНСТРУМЕНТ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ.....	248
Коньшева А. В. ВАЖНОСТЬ УЧЕТА ГЕНДЕРНЫХ РАЗЛИЧИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ КОНТРОЛЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ.....	250
Коржановская Л. Г. РОЛЬ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ.....	253
Корнилова О. В. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РАННЕЙ КОРРЕКЦИОННО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИМИ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА.....	255
Короткая М. В. ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ИТ-СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ УСТНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ С УЧЕТОМ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	259
Корсак Н. В. КЛАСТЕРНЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ПЕРЕПОДГОТОВКИ.....	262

Кравченко А. А. ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ФИЗИЧЕСКИМ ВОСПИТАНИЕМ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОГО УЧЕБНОГО ОТДЕЛЕНИЯ.....	264
Крестьянинова Т. Ю., Малах О. Н. ПРОЕКТ ПОПУЛЯРИЗАЦИИ НАРОДНЫХ ИГР ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ И ТОЛЕРАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	267
Крутолевич А. Н., Лукашев А. И. ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОЯВЛЕНИЙ ДЕПРЕССИВНОЙ СИМПТОМАТИКИ И КОГНИТИВНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ЭМОЦИЙ У ПОДРОСТКОВ.....	269
Крыжнева В. Ю. ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ХИМИИ В 9 КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ.....	271
Крюкова С. А. УСЛОВИЯ УСПЕШНОСТИ ОВЛАДЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧЬЮ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	274
Кулько Е. И. ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА.....	277
Кунцевич О. М. ФОРМИРОВАНИЕ ИГРОВОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....	280
Курашова М. А., Шатюк Т. Г. СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ, ПРОХОДЯЩИХ СРОЧНУЮ ВОЕННУЮ СЛУЖБУ.....	282
Кушнерова Э. М., Кадол Ф. В. ДРЕВНЕЕ ИСКУССТВО ОРИГАМИ КАК СОВРЕМЕННЫЙ МЕТОД ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО И ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКА.....	285
Лапшова И. А., Козьяков Р. В. КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ И МЕТОДИКИ ЕГО ДИАГНОСТИКИ.....	287
Латыговская О. В. ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	290
Логинова Е. С. ВАЛЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ.....	293
Лозовская Т. В. СОЗДАНИЕ РЕЧЕВЫХ СИТУАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ.....	295
Лупекина Е. А. СООТНОШЕНИЕ ДЕПРЕССИВНОЙ СИМПТОМАТИКИ, КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ И ЛОКУСА КОНТРОЛЯ У СТУДЕНТОВ.....	297
Луткова О. А. СОВРЕМЕННОЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА.....	300
Ляхович Д. А., Седач Т. Л. ТЕСТОВЫЕ ФОРМЫ КОНТРОЛЯ УМЕНИЙ ЧТЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	303
Мазурок И. А. КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РЕАГИРОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ.....	306
Максимова Л. Н. КУРСЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И МЕЖДУНАРОДНЫЕ СТАЖИРОВКИ ДЛЯ РАБОТНИКОВ КУЛЬТУРЫ И БИБЛИОТЕК В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	309
Маскальчук А. П., Савенко В. С., Хамутовская Д. В., Сытько И. В. КОНТРОЛЬ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	312
Медведева Ю. Г. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА СРЕДСТВАМИ КНИЖНОЙ ГРАФИКИ.....	313
Медведева Ю. Г. РОЛЬ ИЗУЧЕНИЯ КНИЖНОЙ ГРАФИКИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	315
Мельникова Т. Ю. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФОНОВОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ СРЕДЫ В КОНТЕКСТЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И ПЕРВОЙ СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	317

Мехова М. С. МАСТЕР-КЛАСС КАК СОВРЕМЕННАЯ ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПЕДАГОГОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ВОСПИТАННИКОВ.....	320
Морозова О. Е. ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТА ДОШКОЛЬНИКОВ.....	324
Муравьева А. А., Седач Т. Л. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОРОТКИХ ФИЛЬМОВ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА.....	326
Муртузалиева П. Ш. ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСТВА М. М. КАЖЛАЕВА).....	329
Мусагожина А. К. COMMUNICATIVE COMPETENCE AS ONE OF THE MAIN GOALS OF TEACHING ENGLISH.....	332
Мухаммадиева З. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ.....	334
Мясников А. Э., Варицкий Ю. А. ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С АКЦЕНТУАЦИЯМИ ХАРАКТЕРА.....	336
Назарова Л. Р. ДЕСЯТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ БЛИЖАЙШЕГО ДЕСЯТИЛЕТИЯ.....	338
Назина Н. А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА.....	340
Нарук Д. Г., Маркевич О. В. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ.....	343
Науменко И. Н., Ю. А. Шевцова Ю. А. ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ И АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ.....	345
Науменко О. А. МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	347
Небесаева Ж. О., Аханов Б. Ф., Сманова А. С. ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ В КАЗАХСТАНЕ И В МЕЖДУНАРОДНОЙ ПРАКТИКЕ....	349
Некрасова Г. Н., Лешкевич М. Л., Старовойтова О. В. ИЗ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННОЙ РАБОЧЕЙ ТЕТРАДИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ-ИНЖЕНЕРОВ.....	354
Ногайбаева Ж. А., Есжанова П. Р. СТИМУЛИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ.....	357
Нун Е. О. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ И СПОСОБЫ РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В ОРГАНИЗАЦИИ.....	358
Опренко Л. С. ТРАДИЦИОННЫЕ И СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	362
Очилов А. О. ЗАДАЧИ И СУЩНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ.....	365
Павлова С. А., Михайлова Ю. А. РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	367
Павлова Ю. Б. ТРУДОГОЛИЗМ КАК ПРИЧИНА НАРУШЕНИЯ ЖИЗНЕННОГО БАЛАНСА.....	370
Павлова Е. И., Павлова С. А. ПРОБЛЕМЫ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	372
Пакунова Т. А., Е. И. Миронова Е. И. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОФОРИЕНТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ В ОБЛАСТИ АРХИТЕКТУРЫ.....	375
Пантелеева С. М., Довыденко Е. А. МЕТОДИКА ИЗЛОЖЕНИЯ НОВОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ ХИМИИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ В ХАТОВНЯНСКОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ).....	378
Пархомович В. Б. ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КРИЗИСА.....	382
Пацукевич О. В. ТЕНДЕНЦИЯ ДОСТУПНОСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ.....	385

Певнева А. Н. СОСТОЯНИЕ МАТЕРИ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ К СИТУАЦИИ ВОСПИТАНИЯ РЕБЕНКА С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ.....	388
Петухова Г. Н. ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПРИ ПОДГОТОВКЕ ИТ-СПЕЦИАЛИСТОВ.....	391
Погодина Е. К. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СЕМЬИ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ.....	393
Поletaева И. В. ПРИРОДОВЕДЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ВОСПИТАНИЯ ЭКОКУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ.....	395
Поletaева И. В. ПРАКТИЧЕСКИЙ ГУМАНИЗМ ВОЛОНТЕРСКОГО ДВИЖЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ.....	397
Попихина О. Г. ЛОГИКО-СМЫСЛОВОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ВОПРОСОВ ОХРАНЫ ТРУДА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ НА УРОВНЕ СПО.....	399
Порошина Л. М. ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ПОДРОСТКОВ С ОТКЛОНЯЮЩИМСЯ ПОВЕДЕНИЕМ.....	401
Потехина О. А. МЕТОДИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ УСТНО-РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ.....	404
Приходько Е. В., Короткевич А. В. КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И ШКОЛЬНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	408
Приходько Е. В., Драенкова М. А. ВЗАИМОСВЯЗЬ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ И АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ.....	411
Пылишева И. А. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	414
Раджабов И. М., Гасанова А. М. ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НАГЛЯДНЫМИ СРЕДСТВАМИ ОБУЧЕНИЯ.....	417
Рещецкая Т. Н. АКТУАЛЬНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ.....	420
Романова И. П. ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	422
Рутчина Н. В. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ КОМПОЗИЦИИ И ОСОБЕННОСТИ В ЕЕ ИЗУЧЕНИИ НА ПЕРВОМ КУРСЕ У СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ КОЛЛЕДЖА.....	424
Салитова Ф. Ш. МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	428
Самсонова Ю. А. ПАЛЬЧИКОВЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	430
Саутиева Ф. Б. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ФОЛЬКЛОРА В АСПЕКТЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ.....	433
Саутиева Ф. Б. УСТНОЕ НАРОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО В СИСТЕМЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ ИНГУШЕТИЯ).....	436
Северинец О. В., Метельская О. П. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	439
Семкина И. А., Бутько Е. Н. ПОДРОСТКОВАЯ ТАБАЧНАЯ АДДИКЦИЯ КАК ОБЪЕКТ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ.....	441
Семкина И. А., Евдокимова С. А. ПРОФИЛАКТИКА АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ КАК НАПРАВЛЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ.....	444
Сетько Е. А., Медведева В. Ю. О ВНЕДРЕНИИ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС ВУЗА МОДЕЛИ ПЕРЕВЕРНУТОГО ОБУЧЕНИЯ.....	447

Сетько Е. А., Трусевич Э. Я. О РАЗЛИЧНЫХ ПОСТАНОВКАХ ВОПРОСА В ЗАДАЧАХ ПО ТЕОРИИ ВЕРОЯТНОСТИ.....	450
Слепцова А. В. НЕУДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ОБРАЗОМ СОБСТВЕННОГО ТЕЛА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ.....	453
Смирнов В. М. ИССЛЕДОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ГЖЕЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА.....	455
Смоленская В. К. ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «СПЕЦЖИВОПИСЬ».....	457
Соловьева С. Н. МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА В ОБРАЗОВАНИИ.....	460
Сологуб Ж. Ю. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА РЕБЕНКА КАК ФАКТОР ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ И СЕМЬИ.....	463
Суходолова Е. М. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРИМЕНЕНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	466
Тейге С. В. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МДК 01.01. ЛЕКАРСТВОВЕДЕНИЕ У СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ ФАРМАЦИЯ.....	468
Тихиня А. Е. СТРУКТУРА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТОВ-СИРОТ.....	471
Тихомирова Н. Ф. ВЗАИМОСВЯЗЬ ПЕДАГОГИКИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ФИЛОСОФИЕЙ.....	474
Тихонова Е. В., Тропивская А. Ю. ЗАДАЧНЫЙ ПОДХОД К ПРЕПОДАВАНИЮ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА НА УРОКАХ ОБСЛУЖИВАЮЩЕГО ТРУДА.....	476
Товкань И. В., Шатюк Т. Г. ОБРАЗ МАТЕРИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИЗ СЕМЕЙ, ПРИЗНАННЫХ НАХОДЯЩИМИСЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ.....	479
Торжок А. Г. ТЕАТРАЛЬНАЯ ПОСТАНОВКА НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТА....	482
Трояновский Г. В., Пырх О. В. АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАК СПОСОБ УВЕЛИЧЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕНИКОВ.....	484
Туляшева Н. М. МОДЕЛЬ ШКОЛЬНОГО РЕСУРСНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЦЕНТРА «ГЖЕЛЬСКАЯ МАЙОЛИКА» КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ И УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	487
Тураев Э. И. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРАДИЦИЙ «МАСТЕР – УЧЕНИК» В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ПЕРСОНАЛА.....	489
Ульянова О. В. ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА.....	490
Устюжанинова В. С. МЕТОДИКА ПРИМЕНЕНИЯ ПЛАСТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ НА ЗАНЯТИЯХ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА ПО ПРОГРАММАМ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	492
Федорова Л. И. ЗНАЧЕНИЕ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	495
Хаданович А. В., Ческая Ю. С. ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ХИМИИ В 10 КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ.....	496
Хаданович А. В., Иванчикова Т. В. ЭКСКУРСИЯ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ ПРЕДМЕТА «ХИМИЯ».....	500
Хорсун И. А. METHODS OF STUDENTS' ARTISTIC LITERARY TASTE TEACHING.....	502

Хорсун И. А. ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ.....	504
Чернякова Е. А. МЕТОД КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАДАНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ.....	506
Чурсанова Н. И. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС.....	508
Шабашева И. В., Гавришева Т. М. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ТЕРРИТОРИАЛЬНОГО ЦЕНТРА СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ НАСЕЛЕНИЯ ПО РАБОТЕ С СЕМЬЯМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИМИ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ.....	509
Шабашева И. В., Зуева Е. М. ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕЖВЕДОМСТВЕННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПО СОЦИАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ МОЛОДЫХ ИНВАЛИДОВ В СОВРЕМЕННУЮ ЖИЗНЬ ОБЩЕСТВА.....	513
Шаблюк О. Ф. ФЛУКТУАЦИИ МОТИВАЦИЙ ДОСТИЖЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПОЛОВЫХ РАЗЛИЧИЙ.....	516
Шаплов А. К. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕРЕВЕРНУТОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ.....	519
Шатравко Н. С. К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ АГРАРНОГО ВУЗА.....	521
Шатюк Т. Г. ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ПЕДАГОГОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО И ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	523
Шевцова Ю. А. СПЕЦИФИКА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ГЕНДЕРНЫХ РОЛЯХ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК.....	526
Шеремет А. В. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ.....	529
Шершнева Т. В. CARACTERÍSTICAS DE LA ACTITUD HACIA LA VIOLENCIA DOMÉSTICA EN LA ADOLESCENCIA.....	531
Шилович Е. А., Киселева А. В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИРТУАЛЬНОГО ПРАКТИКУМА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ.....	534
Эдиев И. В. РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ НАРОДНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОМЫСЛОВ.....	537
Явгаева Ю. М., Варицкий Ю. А. РАЗВИТИЕ ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	540
Ярмольчук Т. ОСОБЕННОСТИ ВНУТРИЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ СТУДЕНТОВ С УЧЕТОМ ИХ ГЕНДЕРНОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ.....	543
Ясюченя Д. С., Леменкова А. С. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОМУ ПЕРЕВОДУ.....	547

**МЕЖДУНАРОДНАЯ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
«ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ»**

В. В. Аверьянова

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

THE USE OF PARADIGMATIC RELATIONS IN TEACHING FOREIGN VOCABULARY

One of the ways of analyzing information and integrating knowledge into the system is mastering the material using various methods of its organization. With regard to teaching foreign vocabulary, this can be the organization based on various semantic connections, syntagmatic and paradigmatic.

The main thing in learning vocabulary is the organization of lexical material based on syntagmatic relationship, compatibility of the word in the context. The study of paradigmatic relations reflecting the systematic nature of the language is an auxiliary way of mastering foreign vocabulary.

In the process of teaching foreign vocabulary the stages of introduction, training and use of lexical items are distinguished. The paradigmatic links of the lexeme should be actualized at the initial stages, mainly at the introduction stage and at the initial stage of training.

The best way to introduce lexical items for both the productive and the receptive minimum is to present them in context. At the same time, the work with various schemes based on paradigmatic, associative, causal, synonymous and other links allows us to identify a higher number of connections and essential characteristics of lexemes, which, in turn, facilitates their memorization.

The need to introduce words in the system, logically organize vocabulary is emphasized in many works devoted to the methodology of working with vocabulary [2, p. 69–72; 1].

Lexical material can be organized in the form of a conceptual, semantic, mental map [1]. The conceptual map schematically presents the concepts associated with the studied concept, indicating the way of relationship between them. Here the meaning of the concept is revealed through its links with other concepts, causal, hyponymic relations are identified. Mental mapping provides for a central concept, around which 5 to 15 basic ideas related to this concept stand out. Then, in the process of work, new ideas are added to the scheme, the relationship between them and the central concept is determined.

One of the ways to systematize vocabulary and identify lexical patterns may be the work with polysemic words. Such work is carried out both on the basis of syntagma and on the basis of a paradigm.

When working with polysemic words, the ability to identify significant and regular ways of rethinking the meaning of a word is very important. This improves the mechanisms of contextual guess, helps to recognize the meanings of a polysemic word, that is especially important for the development of potential vocabulary.

The example of work with polysemic words is the exercise below as a part of the topic “Professions”. This exercise belongs to the category of differentiating. First it is advisable to give brief information about the main types of changes in the semantics of a word (specialization, generalization, metaphor, metonymy).

Define the types of relations between different meanings of one word:

company – 1) ‘a business organization that makes or sells goods or services’; 2) ‘a group of actors, dancers, or singers who work together’; 3) ‘your friends or the group of people you spend time with’ (*metaphor*);

market – 1) ‘a time when people buy and sell goods, food etc, or the place, usually outside or in a large building, where this happens’; 2) ‘the total amount of trade in a particular kind of goods’; 3) ‘the number of people who want to buy something, or the type of people who want to buy it’ (*metonymy*);

trade – 1) ‘the activity of buying, selling, or exchanging goods within a country or between countries’; 2) ‘a particular kind of business, and the people who are involved in it’ (*generalization, metonymy*);

discharge – 1) ‘to officially allow someone to leave somewhere, especially the hospital or the army, navy etc, or to tell them that they must leave’; 2) ‘to send out gas, liquid, smoke etc, or to allow it to escape’; 3) ‘to take goods or passengers off a ship, plane etc’ (*metaphor*).

Thus, one of the ways to optimize work with foreign vocabulary is to organize it on the basis of paradigmatic links. Associative, hyponymic and other paradigmatic relations of the word should be actualized at the initial stage of learning. They contribute to better memorization of lexical material, logically organize it, which is the precondition for fluency in English.

Список литературы

1. Баценко И. В. Семантическое картирование как способ работы над лексическим материалом // Замежныя мовы ў Рэспубліцы Беларусь. 2002. № 2. С. 26–30.

2. Gains R. Working with words: A guide to teaching and learning vocabulary / R. Gains, St. Redmann. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. 200 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ СТРАХОВ И ФОБИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ

С точки зрения психологии страх является вполне нормальным эмоциональным процессом, и обычно его причиной становится реальная опасность. Чувство страха предупреждает, а иногда помогает нам уберечься от ненужного риска. Чувство страха к тому же мобилизует организм для радикальных действий во избежание опасности или помогает найти возможность устранить ее.

С одной стороны, страх – это нормальная защитная реакция организма, он предупреждает нас о возникшей угрозе. С другой стороны, есть придуманные страхи, которые также приносят немало волнений и неудобств, от которых и нужно избавляться. К сожалению, от вымышленного, рожденного нашим воображением, страха защититься гораздо сложнее, но если вы его распознаете, вам обеспечен успех.

Нельзя забывать, что страх – негативная эмоция, а от всякого жизненного негатива следует избавляться, но сделать это, порой, очень трудно. Ведь все наши страхи обычно запоминаются, иногда усиливаются и прогрессируют. Если не пытаться побороть свой страх, он может перерасти в фобию, которая, в свою очередь, может существенно отравить человеку жизнь.

Страх – это состояние разума, часто – всего-навсего иллюзия. Попробуем проанализировать наши детские страхи. Страх вызывали у нас многие сказочные герои, Баба-Яга, Змей-Горыныч. Повзрослев, мы поняли, что их не существует, это просто герои сказок, а иногда плоды нашего воображения. Малыш плачет, когда мама отлучилась от его кроватки на минутку, он боится, вдруг мама не вернется, и он останется один, а это заблуждение, ведь мама никогда не оставит своего малыша [1, с. 6–7].

Страхов существует столько, что разобраться в них, так сказать, «разложить их по полочкам» непросто. Существует много способов классификации их по какому-то признаку. Например, их можно разделить на группы исходя из того, чего боится человек, – это так называемая классификация по фабуле страха. Например, известный психиатр Карварский различал восемь основных фабул страха. К первой из них он относил боязнь пространства, проявляемую в различных формах. Пожалуй, широкий публике из этого ряда наиболее известна клаустрофобия – боязнь замкнутого пространства. Однако бывает и противоположное явление – некоторые люди панически боятся открытых пространств. К этой же группе относится страх глубины и страх высоты [1, с. 11].

Ко второй группе фобий по классификации Карварского относятся так называемые социофобии, связанные с общественной жизнью. Они включают в себя эрептофобию (страх покраснеть в присутствии людей), страх публичных выступлений, страх из-за невозможности совершить какое-либо действие в присутствии посторонних и многие другие столь же нелепые, по мнению окружающих, и столь же драматичные для их носителей боязни [1, с. 15].

К третьей группе, по классификации Карварского, относятся нозофобии – страхи заболеть каким-либо заболеванием. Этот вид навязчивого страха в той или иной мере всегда присутствует в обществе, но особо обостряется и принимается массовый характер во время эпидемии [1, с. 18].

К четвертой группе навязчивых страхов, по Карварскому, относятся танатофобия – страх смерти, к пятой – различные сексуальные страхи, к шестой – страхи нанести вред себе или близким, к седьмой – «контрастрастные фобии». И, наконец, восьмая группа страхов – это фобифобии, или, другими словами, страхи бояться чего-либо [1, 19–20].

Так что же такое страх? Страх – это нормальная защитная реакция организма, он предупреждает нас о возникшей угрозе. С другой стороны, есть придуманные страхи, которые также приносят немало волнений и неудобств, от которых и нужно избавляться. К сожалению,

от вымышленного, рожденного нашим воображением, страха защититься гораздо сложнее, но если вы его распознаете, вам обеспечен успех.

Необходимо отметить, что боязливость и страх в дошкольном возрасте не являются устойчивой чертой характера и относительно обратимы при адекватном к ним подходе со стороны взрослых. Тем не менее, важность активной работы с детскими страхами обусловлена тем, что сам по себе страх способен оказывать патогенное влияние на развитие различных сфер личности. К. Д. Ушинский отмечал, что именно страх способен спровоцировать человека на низкий поступок, изуродовать его морально и убить душу [2, с. 26].

Истоки тревожности следует искать в раннем детстве. Уже на втором году жизни она может возникнуть как результат неправильного воспитания. Ребенок боится потерять мать из поля зрения и в прямом смысле слова держится за ее юбку. Он постоянно ожидает какого-либо страшного «события»: внимательно вглядывается в лица незнакомых людей, не подпускает к себе посторонних, прячется за мать, плачет при резких звуках, боится заводных игрушек, а также игрушек мычащих, пищащих, шуршащих. Особый страх могут вызвать игрушки прыгающие, хлопающие крыльями, с загорающимися глазами, маски, передающие характерные эмоциональные состояния (боль, страх, сарказм), а также имеющие утрированные части лица (большие глаза, растянутый зубастый рот, высунутый язык, большой нос, неестественно торчащие уши и т.п.) [3, с. 26].

Дети испытывают страх чаще, чем кажется взрослым. На каждый случай открытого выражения страха приходится много случаев страха скрытого. В нашем обществе боязнь чего-нибудь воспринимается как проявление малодушия. Родители тратят много сил, объясняя детям, как избавиться от страха, но редко принимают ощущаемые детьми страх. Дети обучаются загонять свои страхи глубоко внутрь себя, чтобы угодить родителям или не пугать их своими переживаниями. Например, при анализе рисунков детей очень часто всплывают на поверхность страхи, которые они скрывали.

Возбудителями страха могут являться также одиночество, незнакомость (человека, объекта, предмета), внезапное приближение, контрастное изменение стимула (тишина – громкость, свет – тьма), высота, болью.

Фурманов в своей работе говорит о том, что существует три типа ситуаций, при которых у ребенка возникает страх или формируется предрасположение к нему [4, с. 83].

Подражание. Процесс, при котором ребенок перенимает многие страхи взрослых (в первую очередь – родителей) и их отношение к ним. Часто взрослые, боясь собак, мышей, огня, воды, молнии, не отдавая себе отчета «заражает» этим ребенка. Подражая родителю в поведении, ребенок со временем начинает испытывать те же чувства. Иногда ребенку вполне достаточно лишь только увидеть, что родитель встревожен или проявляет беспокойство какой-то ситуации [4, с. 85].

Травма. Это острое психическое переживание какого-то события, которое оставляет глубокий след в сознании ребенка. Такие эпизоды, как укус собаки, падение с дерева или качелей, могут травмировать не только физически, но и психологически, то есть перед всеми этими объектами у ребенка может возникнуть страхи. Одни надолго сохраняются в памяти, другие быстро забываются. Все зависит от характера ребенка, остроты ситуации и реакции родителей по поводу случившегося [4, с. 86].

Наказание. Здесь речь идет, скорее, не о каких-то специфических страхах, а о глубинной основе тех впечатлений, которые могут привести к страху. Когда родители кричат или бьют ребенка, ему совершенно ясно – они раздражены и на время утратили любовь к нему. Ребенок часто прибывает в растерянности, не зная, как объяснить причину «свирепости» своих родителей: что же плохого было в его поведении, ведь раньше он делал это тысячу раз и родители были спокойны [4, с. 87].

Теоретическое изучение проблемы страхов, фобий у дошкольников актуализировали проведение исследования.

База исследования для школьного возраста: Ясли-сад № 12 г. Гомеля

Выборка исследования составили 55 детей: 16 детей 1 младшей группы № 1, 16 детей группы 1 младшей № 2 и 23 ребенка средней группы, средний возраст которых – 4,6 лет.

Психодиагностический инструментарий: методика выявления детских страхов «Страхи в домиках» А. И. Захаровой и М. П. Панфилова.

Результаты видов страха по методике выявления детских страхов «Страхи в домиках» А. И. Захаровой и М. П. Панфилова представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты видов страха по методике выявления детских страхов «Страхи в домиках» А. И. Захаровой и М. П. Панфилова

Вид страха	Кол-во человек		Достоверность различий по F-критерию Фишера $\varphi_{кр} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ $\varphi_{кр} = 2,31$ при $p \leq 0,01$
	девочки	мальчики	
Медицинские страхи (боль, уколы, врачи, болезнь)	25	26	$\varphi_{эмп} = 0,118$ при $p \leq 0,05$
Страх, с физическим ущербом (транспорт, неожиданные звуки, пожар, война)	6	14	$\varphi_{эмп} = 1,695$ при $p \leq 0,05$
Боязнь животных	12	10	$\varphi_{эмп} = 0,385$ при $p \leq 0,05$
Страх сказочных персонажей	17	26	$\varphi_{эмп} = 1,179$ при $p \leq 0,05$
Страх темноты и кошмарных снов	19	18	$\varphi_{эмп} = 0,147$ при $p \leq 0,05$
Социальные страхи	14	5	$\varphi_{эмп} = 1,988$ при $p \leq 0,05$
Пространственные страхи	9	6	$\varphi_{эмп} = 0,73$ при $p \leq 0,05$

Согласно результатам, представленным в таблице 1, по F-критерию Фишера не выявлены достоверно значимые различия у девочек и мальчикам по всем видам страха. Это свидетельствует о том, что девочки и мальчики не отличаются в видах страха. Наиболее выраженными видами страха как девочек являются – медицинские страхи (боль, уколы, врачи болезнь), страх темноты и кошмарных снов, страх сказочных персонажей. У мальчиков – медицинские страхи (боль, уколы, врачи болезнь) и страх сказочных персонажей. Наиболее выраженный вид страха мальчиков и девочек – медицинские страхи (92,7 % детей).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что преодоление страхов у детей важна и не может быть ограничено только рамками специальной психологической работы. Во всех случаях требуется введение специального блока занятий, направленных на перенос полученных умений, средств деятельности в обыденную жизнь, их приспособление, а в случае необходимости - некоторая коррекция и закрепление. Преодолеть страх можно с помощью различных комплексов-упражнений или же игр. Интересна детям будет работа со страхами посредством сказкотерапии. В образной форме ребенок в сказках проживает проблемы, через которые проходило все человечество (отделение от родителей, проблема выбора, несправедливость и т. д.). Так же не менее интересным способом выступает театр теней. Отдельно можно выделить такой способ коррекции страхов как арт-терапия. Она является психотерапевтическим методом коррекции детских страхов, основана на использовании творчества и художественных приемов. Разные виды арт-терапии представлены драмтерапией, музыкотерапией, танцевальной терапией, куклотерапией, библиотерапией и т. д.

Список литературы

1. Быхова О. П. Свобода от страхов. Признай и победи! М.: Аст-Москва, 2015. 200 с.
2. Варга А. Я. Системная семейная психотерапия. Краткий лекционный курс. СПб.: Питер, 2001. 278 с.
3. Вологодина Н. Г. Детские страхи днем и ночью. М.: «Феникс», 2006. 106 с.
4. Фурманов И. А., Аладьин А., Фурманова Н. В. Психологическая работа с детьми лишенными родительской опеки: книга для психологов. Минск: ТЕСЕИ, 2007.

КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ «САМОПРЕЗЕНТАЦИЯ» В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ

Превалирующим аспектом в обучении говорению на иностранном языке сегодня является его коммуникативность, которая преобладает над остальными аспектами, такими как интерактивностью и перцептивностью. Коммуникация или совокупность коммуникативных актов заключается в обмене информацией между говорящими. Коммуникативный акт обусловлен не только непосредственным речевым или аудитивным актом говорящего, но и коммуникативной ситуацией, которая включает характеристики говорящего и слушающего, их взаимоотношения, обстоятельства протекания коммуникативной ситуации. Привлечение понятия коммуникативного акта оправдано необходимостью выделения типичных коммуникативных ситуаций, которые служат неким мотивом для диалогического общения. Межкультурная коммуникативная ситуация по-своему интересна, поскольку в процессе общения участвуют носители разных культур, языковых норм и правил поведения. К тому же на ситуацию общения может оказать влияние и явные или скрытые намерения говорящего, его отношение к высказыванию или к собеседнику, выбор цели и темы коммуникации. В данном случае речь идет о прагматичности общения [4].

Примером коммуникативно-прагматической ситуации может послужить «коммуникативная самопрезентация». Самопрезентация представляет собой вербальную и невербальную демонстрацию личности говорящего в процессе диалога. Синонимами термина «самопрезентация» являются понятия «самопредставление», «акт самовыражения», «самоописание», «автохарактеристика». Прежде всего, данная ситуация направлена на управление вниманием собеседника. Прагматической целью самопрезентации служит влияние, оказываемое на публику, путем создания положительного образа говорящего, обладая лучшими личностными и профессиональными качествами. Для достижения прагматической установки самопрезентант стремится осмысленно привлечь адресата, подбирая различные речевые и поведенческие механизмы управления. Поскольку самопредставление – осознанный процесс, то психологическое воздействие на адресата в качестве главного слушателя является преобладающим. Сделав акцент на положительной оценке, самопрезентант стремится объективно оценить себя как личность, описывая свои качества, черты характера, склонности, профессиональный опыт и перспективные планы, исходя из своего коммуникативного намерения.

Определяющими факторами в представлении себя являются прагматические цели и интенции. Самопрезентант намеревается добиться желаемого результата, вызывая интерес к своей личности. Например, суть информационной самопрезентации состоит в том, чтобы содержательный компонент речи расположил к себе слушателей, акцентируя внимание на лучших качествах личности; например: студент, выступающий с проектом на конкурсе, акцентирует внимание слушателей на своих достижениях, научных открытиях, основываясь на своих профессиональных качествах. Прагматичность продвигающей самопрезентации заключается более в аксиологическом воздействии, чем в привлечении внимания; например, при самопрезентации во время трудоустройства главная цель говорящего – добиться трудоустройства, апеллируя своим желанием, наличием опыта и профессиональных качеств. Конкретный жанр самопрезентации напрямую связан с определенным коммуникативным намерением автопрезентанта, а оно в свою очередь определяет содержательный компонент авторечи. Например, если задача человека – познакомиться с девушкой или парнем, то само представление будет использоваться как средство управления эмоциями. Если говорящий вступил в должность и представляется перед коллегами на совещании, он мотивируется желанием или создать строгий образ диктатора, или модифицирует представление о себе как понимающего, доброжелательного руководителя.

Таким образом, разные интенции стимулируют разные подходы к самопредставлению. Под интенцией самопрезентанта понимается замысел автора текста, предполагающий отбор языковых средств, характер информации, побуждающий к определенным действиям со стороны адресата [1]. Иллокутивный акт осуществляется, если адресат воспринимает и усваивает тот истинный смысл высказывания, который вложил в него говорящий.

Для осуществления стратегии самопрезентации используются средства самопрезентации, конкретные навыки и умения, обеспечивающие успешность взаимопонимания и взаимодействия с людьми. Выделяют вербальные (словесные) и невербальные (несловесные) средства самопрезентации, имея в виду вербальное и невербальное поведение, реакции, сигналы, стимулы. Знание вербальных средств самопрезентации позволяет говорящим распознать прагматичные установки, т.е. производить анализ речевого содержания другого человека по употреблению тех или иных слов, речевых клише в процессе коммуникации, объективно оценивать содержание высказывания с тем, чтобы разумно подбирать языковые средства, сознательно выстраивая свое поведение (техники активного слушания, задавания вопросов, поддержания разговора; использование комплиментов) [3].

Для правильного осуществления межкультурного общения и восприятия коммуникантов нужно правильно руководствоваться распределением в речи доли вербальных и невербальных средств для выражения своих намерений.

Можно выделить три типа соотношений:

а) вербальные средства в точности сочетаются с невербальными, поддерживая коммуникативные интенции (например: когда говорящий знакомится в новом коллективе, говоря, что собеседники ему интересны, и при этом пользуется открытыми жестами, смотрит в глаза и т.д.);

б) вербальные средства противоречат невербальному поведению (например: говорящий убеждает слушателей, что у него большие достижения в науке, а сам при этом краснеет и периодически кашляет, давая понять, что он врет; при таком противоречии люди склонны доверять невербальному поведению);

в) вербальные средства описывают другие вещи, а невербальные – иные (например: студенту говорят, что за этот реферат он получит отметку, а выражают при этом желание отправить на пересдачу, небрежно откладывая реферат в сторону).

«Коммуникативная самопрезентация» предусматривает обучение коммуникативным стратегиям, обеспечивающим возможность самовыражения своей личной позиции, своих достижений, а также ограниченную допустимость демонстрации хвастовства, захваливания, представления себя в лучшем свете для достижения своих намерений.

Данная ситуация характеризуется использованием:

– описательных прилагательных: *excellent, hardworking, active, easy-going, open-minded, practical, friendly, helping*;

– официальных клише самопредставления: *Let me introduce myself. My name is Edward Cullen. I'm Smith*;

– слов-связок: *frankly speaking, telling the truth или being sincere*;

– открытых, закрытых и наводящих вопросов: *Where are you from? Can we meet at 5.30, 6.00 or at 6.30? How did it come out that you moved here? Does the life in the village differ from the life here in our city? Do you have a hobby? What do you do on your free time? Don't you think they are right? Two hours at the computer is enough for a child, isn't it?*;

– комплиментов: *You're a good teacher. What a nice haircut you have! I like your shoes very much. They look perfect with your eyes*;

– невербальных средств: одежды, манер походки, пауз [3].

К тому же важно понимать, что невербальные проявления по своей природе могут быть разной степени осознанности и произвольности. Совокупность знаний об элементах, формах, определяющих факторах, закономерностях и механизмах невербального поведения, о типах его соотношения с вербальным (словесно-речевым) – это основа самопрезентации.

Особую роль в коммуникации играет невербальная организация общения, которое включает:

а) *визуальные виды общения* – это жесты, мимика, позы, визуальный контакт, кожные реакции (покраснение, побледнение, потоотделение), пространственно-временная организация общения (дистанция). С визуальными средствами можно использовать следующие ситуации:

Situation 1. *You are invited to the party, but you don't want to go there (express your unwillingness by gestures, mimicry).*

Situation 2. *While talking to your friend you found out that he clued your secret. You are very angry (show you're angry by your poses, eye contact);*

б) *акустическую систему*, включающую в себя следующие аспекты: паралингвистическую систему (тембр голоса, диапазон, тональность) и экстралингвистическую систему (это включение в речь пауз и других средств, таких как покашливание, смех, плач и др.). Например: *You are a boss of a big company. When you went out somebody has spilled coffee on the important documents. When you came back and saw the documents, you burst out of anger (show your emotion by voice, tune);*

в) *тактильную систему* (прикосновения, пожатие руки, объятия, поцелуи). Например: *You are meeting your distant relatives you haven't seen for a long time (greet them, shake hands, give hugs);*

г) *ольфакторную систему* (приятные и неприятные запахи окружающей среды; искусственные и естественные запахи человека). Например: *Your friend's perfume isn't pleasant (tell him to change his perfume) [2].*

Таким образом, можно сделать вывод о том, что ход коммуникативной ситуации не может быть запланирован заранее во всех деталях, как это возможно при подготовке к монологической речи, так как речевое поведение собеседника в процессе общения зависит от прагматических установок и намерений, которые в ходе коммуникации могут меняться в зависимости от осмысления вербальных и невербальных проявлений говорящих.

Список литературы

1. Гофман Э. Представление себя другим // Современ. зарубеж. социальная психология. М.: Моск. гос. ун-т, 1984. С. 188–196.
2. Грейдина Н. Л. Невербальный деловой английский. М.: АСТ: Восток – Запад, 2006. 113 с.
3. Кулинич Е. В. Специфика самопрезентации как коммуникативного явления // Вестн. Томск. гос. ун-та. Сер. Литературоведение и языкознание. 2007. № 299(1). С. 45–76.
4. Wunderlich D. Pragmatik. Sprechsituation. Deixis // Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik. 1971. № 3. P. 45–49.

PRAGMATIC SITUATION “COMMUNICATIVE EVALUATION”

The situation is the basis for the functioning of communication, which involves the reconstruction of situations of real communication and allows one hundred percent orientation to active speech communication. In teaching foreign language communication, speech situations can pursue various goals that cause a communicative need, which is specified in the motive and sense of speech actions.

Obviously, evaluation in a communicative situation plays a significant role, as it allows the speaker to demonstrate his positive or negative attitude to the statement. Communicative evaluation is closely related to the pragmatic aspect of speech, such as emotionality, expressiveness and modality. Evaluation, often shifting the objectivity of presentation, replacing commentary and logical reasoning, being based on the emotional-evaluative perception by the addressee, acquires an axiological character, prompting the use of appropriate language tools.

Under the influence of the sphere and the situation of communication, the style of expression is formed. For example, the purpose of a political situation is to convince the addressee. By influencing the interlocutors with the help of evaluative statements, politicians strive to influence the opinion of the interlocutors, pushing them to the actions they need. Or, on the contrary, the assessment can put pressure on the audience, as in the example of a family situation, when parents, expressing their critical attitude after the late return of children from a walk, appeal with emotions in order to demonstrate their explicit intentions [1].

The intentional or implicit speaker assessment complex includes the following most frequent components.

1) Subjective understanding of a statement promotes a person's self-determination in a speaking situation. It provides an opportunity to correlate his inherent values with the values of society, comparing, contrasting or accepting existing lexical patterns and their emotional interpretation. From this point of view, assessments may belong to the subject itself, about which an opinion has already been made; to an individual who has an authoritative opinion or to the society as a whole. The speaker uses the assessment of speaking to confirm or refute, or to discuss someone's opinions and judgment.

2) Outside assessment is one of the intentional strategies for expressing the self-esteem of the speaking subject. First of all, this is about positive self-esteem, as a rule, in self-presentation. Having emphasized a positive assessment, the speaker seeks to evaluate himself objectively as a person, describing his qualities, character traits, inclinations, professional experience and long-term plans, based on his communicative intention. However, lexically expressed self-praise in most cases is not acceptable in the public, as it creates a negative attitude of listeners to speech action. With the help of an external assessment, referring to the objective opinion of the public, the speaker neutralizes the negative aspects associated with self-praise and realizes his communicative intentions. If the communicant expresses negative assessment information using an outside assessment, he is not responsible for communication disruption.

3) Outside assessment can characterize the subject of the assessment. In this category, an extraneous assessment contributes to the formation of a common opinion about the speaker, both from his speech language, as well as psychological and emotional qualities. For example, an external assessment helps to identify the specifics of the individual emotionally-evaluative component of the speaker, especially the use of the lexical active or passive minimum; categorical / non-categorical attitude in speech and behavioral activity; independence / non-independence in the formation of value qualities; characteristics of the interaction of emotional and evaluative activities, etc.

4) An outside evaluation serves as a means of influencing the addressee based on pragmatic intentions. Using the authoritarian status of communication participants is one of the ways of axiological influence on the recipient. The tactical strategy of an appeal to authority is implemented in

the form of an informative, which affects the behavior of the addressee, making it cooperative. Sometimes communicants deliberately use authority assessment, resorting to manipulative influence.

Thus, we can distinguish the communication situation as “*Communicative evaluation*”, which implies the ability to influence the interlocutor, the ability to express one’s emotional assessment of the statement, opinion (categorical, true or false statement) verbally or non-verbally, create the necessary communicative atmosphere, the ability to appeal to values and the speaker’s attitudes, and also use the speaker’s assessment to confirm, refute, discuss the opinion or judgment of the interlocutor. This situation is characterized by the use of verbal forms of expression of assessment: *exist, admit, accept, remain: Deep questions remain as to the appropriate diplomatic tools ...* [3].

Tactics of reasonable assessment is characterized by:

– nouns that act as evaluative points of focus for the addressee: *problem, question, position, interest, fault, threat, lie, danger, fail, collapse, untruth* and etc., for example: *Of particular interest is Chapter 12. In his masterful concluding chapter, Prof. Manwaring... shows us how such phenomena, if left uncorrected, will lead ultimately to major threats.*

– adverbs that play the role of amplifiers assessment: *grasped the situation thoroughly, develop radically, a principally different idea, a strikingly clever judgment: Their subject matter and focus were largely military, largely nuclear. The title of this book is carefully chosen.*

– stable phrases such as *a key question, a significant task, an important introduction*, which include frequently used adjectives *important, significant, complex, complicated, main, key*. For example: *...military leaders in the past have worked their way through uncomplicated issues;*

– evaluative adjectives in the attribute function: *a painful aspect destructive actions, an honest position, a unique system, an absolute catastrophe, an erroneous direction*. For example: *The book also gives a tremendous amount of detail.... The second part of the book contuses a detailed and painful history...; «To Destroy a City» offers a unique and valuable perspective on a still very contentious subject.*

– adjectives that act as predicates in the syntactic structure of a sentence: *it's necessary to change our attitude, it's useful for the future, it's dangerous to ignore social problems* [2].

The situational focus of training opens up great opportunities for optimizing the process of mastering a foreign language. The communicative-pragmatic situation of “evaluation” allows to make the students’ speech communicative, diversify educational and speech actions, and ensures the practice of the lexical and grammar material. The situational basis of learning makes the process of mastering a foreign language interesting, informative and educational.

References

1. *Astafurova T. N.* Strategies of communicative behavior in professionally significant situations of intercultural communication (linguistic and didactic aspects): author. dis. ... dr. ped. sciences: 19.00.02 / T.N. Astafurova. M., 1997. 27 p.

2. *Gorshkova O. V.* Influence of social and psychological parameters of the matrix of communicants on the methods for implementing the strategic plan // *Vestnik Minsk State Linguistic University*. Ser. 1, Philology. 2005. No. 3 (19). P. 16–30.

3. *Klyuev E. V.* *Speech communication: The success of speech interaction*. M.: RIPOL Classic, 2002. P. 70–71.

О. В. Алдакимова

Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир

О МИССИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ РЕГИОНЕ

Кардинальные социокультурные изменения российского общества детерминируют активный исследовательский и практический интерес к новым функциям и миссии педагогических университетов, их определяющей роли в укреплении межнационального согласия, в сохранении и развитии историко-культурного, интеллектуального наследия поликультурных российских регионов.

Педагогическое образование рассматривается как «...стратегический ресурс системной модернизации социально-экономической, политической, социокультурной сферы региона» [10]. Миссия педагогического университета в опережающем социокультурном развитии региона заключается, с точки зрения А. М. Короткова и Н. К. Сергеева, в «...развитии педагогического сознания общества, теоретическом, научно-методическом, кадровом, инновационно-консалтинговом и мониторинговом обеспечении системы образования» [4].

Миссия университета может быть рассмотрена как ясное и понятное перспективное видение образа университета, его ведущих ценностей, принципов взаимодействия с динамично меняющимся социокультурным окружением [6; 7].

Миссия современного университета трактуется Е. В. Строгеевой как своего рода ответная реакция на быстрые изменения, усиливающуюся дифференциацию и трансформацию традиционных образовательных институтов, поиск новых смыслов их существования в новых экономических и социокультурных контекстах [9, с. 80].

Проведенный Н. А. Ольшанниковой контент-анализ миссий современных университетов показал их разнообразие, историческую изменчивость и страновые различия [8]. В то же время, миссии ведущих отечественных и зарубежных вузов отражают их тесную взаимосвязь и включенность в решение региональных социально-экономических проблем.

А. Ю. Карпенко выделяет две миссии университета: утилитарную, которая ориентирована на овладение узкой специальностью и универсалистскую, связанную не столько с получением знаний, сколько с обучением методам самостоятельного обретения знаний [3].

Интенсивные трансформационные процессы в университетском образовании вызывают широкое научное обсуждение, переосмысление миссии и социальной роли университетов как механизма трансляции культурных норм. М. И. Алдошина считает проявлениями кризиса современных университетов их излишнюю прагматизацию и утрату эталонности как ценности в формировании «...духовной, этнической и интеллектуальной идентичности личности» [1, с. 200].

В ряде педагогических исследований представлен детальный анализ миссии университетов в условиях интеграции образования и культуры. О. Г. Коротова, анализируя роль университета в пространстве культуры, представляет культуuroобразующую функцию университета как вклад в воспитание региональной элиты в административной, экономической, социальной, педагогической сферах [5].

Именно культуuroобразующая функция университета обеспечивает сохранение народных традиций, духовно-нравственных ценностей и этнокультурных особенностей региона. О роли университетов в сохранении «...традиционных основ общества, самобытности народа и его культурно-исторической неповторимости» пишет в своих работах и М. И. Алдошина [2, с. 83].

Миссия педагогического университета как генератора инновационных идей, инициатора разработки новых эффективных механизмов влияния образования на опережающее развитие региональной экономики, социальной и этнокультурной сферы представлена в работе А. М. Короткова, Н. К. Сергеева [4].

Миссия института образования и социальных наук в структуре федерального университета понимается как «...формирование новой образовательной элиты», лидеров

инновационных преобразований в системе непрерывного образования с учетом этнокультурных особенностей Северного Кавказа [10].

В поликультурном образовательном пространстве Юга России особое место занимает Армавирский государственный педагогический университет как крупный научно-инновационно-образовательный центр подготовки нового поколения педагогов для системы открытого вариативного образования. Миссия АГПУ предполагает его существенный вклад в инновационные преобразования экономической, социальной сферы, в культурное развитие Кубани и предполагает:

- широкое использование исторического и социокультурного опыта региона в образовательно-воспитательном процессе;
- активное знакомство студентов с этнокультурными традициями поликультурного региона;
- мотивацию студентов к осознанному изучению культурных и национальных традиций региона;
- предупреждение межэтнической напряженности и межличностных конфликтов в студенческой среде посредством развития компетенций межкультурной коммуникации всех участников образовательного процесса в вузе.

Таким образом, обобщение результатов проведенного анализа научной литературы и эмпирического опыта позволяет сформулировать вывод о том, что миссия педагогического университета в поликультурном регионе предполагает ориентацию образовательного процесса на укрепление межэтнической солидарности, уважение культурного разнообразия, сохранение народных традиций и обычаев, развитие компетенций межкультурного взаимодействия у всех субъектов образовательной деятельности на основе целостности общероссийского образовательного пространства.

Список литературы

1. *Алдошина М. И.* Вызовы XXI века и функции современного университетского образования // Ученые записки Орловского государственного университета. 2018. № 3 (80). С. 196–201.
2. *Алдошина М. И.* Культурологический аспект современного университетского образования будущих учителей // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2008. № 3. С. 83–95.
3. *Карпенко А. Ю.* О возможной классификации современных подходов к проблеме типологии миссии университетов // Научная мысль Кавказа. 2017. № 4. С. 63–69.
4. *Коротков А. М., Сергеев Н. К.* Современный педагогический университет как центр пространства инноваций в социальном развитии региона // Известия ВГПУ. 2017. № 7 (120). С. 4–12.
5. *Коротова О. Г.* Культуросозидающая функция университета в пространстве культуры // Регионоведение. 2013. № 2 (83). С. 132–140.
6. *Макаркин Н. П., Томилин О. Б.* Миссия университета // Университетское управление. 2003. № 5–6(28). С. 9–13.
7. *Мальцева Г. И.* Университетская корпоративная культура // Университетское управление: практика и анализ. 2005. № 2. С. 95–103.
8. *Ольшанникова Н. А.* Контент-анализ миссий современных университетов // Идеи и идеалы. 2018. № 2. Т. 2. С. 100–112.
9. *Строгецкая Е. В.* Идея и миссия современного университета // Вопросы образования. 2009. № 4. С. 67–81.
10. *Шаповалов В. К., Игропуло И. Ф.* Развитие образования в открытом социокультурном пространстве региона как стратегический приоритет федерального университета // Известия ВГПУ. 2015. № 3 (98). С. 76–81.

РОЛЬ ПРОФОРИЕНТАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

На протяжении ряда последних десятилетий в России происходит сложная и во многом болезненная смена подходов к образованию, что является отражением потребности общества коренную переориентации общества на развитие человека, формирование его личностных качеств. В результате этого в последнее время в научных исследованиях проблем инклюзивного образования происходят определенные сдвиги. Так, по поводу необходимости включения в образовательное пространство людей с ОВЗ среди большинства ученых и специалистов уже сложилось твердое позитивное мнение. Соответственно, внимание исследователей смещается от обоснования роли и важности инклюзивного образования к вопросам перспектив его развития, более полной реализации его социально-гуманитарной миссии в современном российском обществе.

В целом же, проблемам получения высшего профессионального образования для людей с ОВЗ в РФ последнее время уделяется все больше внимания, так как социальная политика государства по отношению к вопросам получения образования инвалидов нацелена на реализацию принципа равных возможностей образования для всех своих граждан, поскольку в нашей стране имеется большая численность людей с ограниченными возможностями здоровья. При этом, на наш взгляд, необходимы и определенные дополнительные усилия со стороны государства и общества в отношении более полного решения проблемы создания всех необходимых условий для получения ими соответствующего их возможностям профессионального образования.

В процессе приспособления всей системы образования РФ к потребностям лиц с ОВЗ важное место должно занимать профессиональное самоопределение и профориентация, так именно посредством этого осуществляется выбор ими будущей профессии. Это связано с тем, что современная экономика все более четко требует от выпускников школ, как и для всех категорий молодежи, планирование выбора профессии и своего дальнейшего профессионального развития. Причем от всех молодых людей, а особенно от тех, кто профессионально ограничен в возможностях своей трудовой деятельности, общество ожидает должной готовности к решению своих карьерных вопросов и умения осознанно и самостоятельно выстраивать свою линию жизни.

В современных условиях развития российского общества становятся остро актуальными проблемы свободного выбора профессии и своей последующей трудовой деятельности. Эти проблемы, стоящие перед значительными массами молодых людей, являются важнейшей социально-экономической и психологической причиной профессионального самоопределения. Можно сказать, что в настоящее время особенности поступательного развития нашего общества все более позволяют значительной части молодого населения страны больше и чаще делать профессиональные выборы в соответствии со своими желаниями, а не только «по нужде». В свою очередь, помощь по профессиональной ориентации для молодежи, прежде всего, учащимся школ – будущими абитуриентами, становится более востребованной.

Реальная практика показывает, что уже сейчас во многих школах вводится профильное обучение и профориентация подростков как составляющая профильного обучения. В то же время, профессиональная ориентация – это всего лишь способ помочь самоопределяющимся людям. В своей сущности профессиональное самоопределение – это поиск и нахождение собственного смысла в выбираемой для собственного будущего трудовой деятельности. Но можно также сказать, что это и есть нахождение смысла в самом процессе самоопределения. И когда человек подходит более творчески к своей будущей жизни, в том числе – трудовой деятельности, то и сам этот смысл приобретается человеком заново.

Особенно следует отметить, для лиц с инвалидностью возможности самореализация в процессе обучения как в общеобразовательных учреждениях, так и впоследствии – в образовательных учреждениях профессионального и высшего образования в определенной мере ограничены по ряду объективных причин – прежде всего, связанных с ограничениями по здоровью. Но эти ограничения не отменяют саму возможность самореализации при соответствующей помощи со стороны общества и государства. А широкое развитие инклюзивного образования на всех уровнях образовательной системы общества лишь расширяют возможность самореализации для лиц с ОВЗ.

Как известно, в современном обществе существенно возрастает роль профессионального самоопределения и становления личности, что в полной мере относится и к лицам с ОВЗ. При этом для последних «эффективность процесса социализации зависит от двух составляющих:

- с одной стороны – от рационального профессионального самоопределения;
- с другой – от адекватного развития профессиональной сферы самого общества» [10, с. 47–48].

В связи с этим хотелось бы отметить, что многие российские исследователи достаточно активно занимаются проблемами подготовки обучающихся к выбору профессии. Во многих исследованиях проблема профессионального самоопределения рассматривается в русле различных направлений, но при этом особое внимание зачастую уделяется именно педагогическим аспектам профориентации, что связано с формированием общественно значимых мотивов выбора профессии молодежью.

Понимание того, что только самореализация личности является основной целью любого социального развития, и последовавшие за этим изменения в общественном сознании вызвали к жизни формирование этой новой парадигмы образования. При этом в основе использования и практического применения инклюзивной формы обучения легла «идея принятия индивидуальности каждого отдельного учащегося, а важнейшей ее особенностью стало то, что сама идеология российского образования изменяется в сторону большей ее гуманизации» [2, с. 104].

В свое время на создание и развитие системы инклюзивного образования оказало стимулирующее воздействие принятие Федерального закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», который официально закрепил цели и задачи государственной политики в отношении инвалидов. Законом были введены базовые понятия инвалидности и реабилитации инвалидов, впервые целью государственной политики объявляется не помощь инвалидам, а обеспечение им «равных с другими гражданами возможностей в реализации гражданских, экономических, политических и других прав и свобод, предусмотренных Конституцией РФ» [11]. Российская система образования стала учитывать своеобразие их образовательных потребностей, результатом чего, в свою очередь, стало обеспечение условий для самореализации личности в процессе обучения и более успешной их последующей социальной адаптации.

Вместе с тем, для России инклюзивное образование пока еще в определенной мере остается как социальной, так и образовательной и педагогической инновацией, которая на данный момент находится на этапе внедрения, что характеризуется попытками с научной и практической точек зрения оценить готовность учебных заведений разного уровня, а также педагогов к принятию того неизбежного нового, что несет с собой инклюзия. И в этом отношении развитие системы профориентации лиц с ОВЗ, которая призвана способствовать их последующему профессиональному самоопределению, является важной частью модернизации российской системы образования.

Список литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Информационно-правовой портал ГАРАНТ.РУ. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://base.garant.ru/70291362/4c3e49295da6f4511a0f5d18289c6432> (Дата обращения 21.09.2019).

2. *Аллахвердиева Л. М.* Вузовская педагогика и инклюзия: от инновации к повседневной практике // Человек. Общество. Инклюзия. 2015. № 3 (23). С. 103–108.

3. Самоопределение и профориентация обучающихся с инвалидностью в образовательных организациях профессионального и высшего образования: Методические рекомендации для общеобразовательных и профессиональных образовательных организаций. Сыктывкар: Коми республиканский институт развития образования, 2014. 106 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://domteacher.ucoz.ru/avatar/doc/sait/samooopredelenie_i_proforientacija_lic_s_ovz-avtoso.pdf (Дата обращения 21.03.2019).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ – ЗАДАЧА СЕГОДНЯШНЕГО ДНЯ

В настоящее время система образования переживает период модернизации, связанный с появлением нового государственного заказа на образование, новых вызовов общества к актуальным результатам образования. Кроме того, сформировался определенный взгляд на качество современного образования и, следовательно, на качество педагогической деятельности. Цифровая грамотность – это способность создавать и использовать контент с помощью цифровых технологий, включая навыки компьютерного программирования, поиск и обмен информацией, коммуникацию с другими людьми. Существуют разные критерии развития цифровой грамотности. Например, Даг Белшоу, автор одной из концепций цифровой грамотности, выделяет следующие элементы, среди которых понимание культурного контекста интернет-среды, умение коммуницировать в онлайн-сообществах, умение создавать и распространять контент, навыки использовать цифровой технологии для саморазвития. Стало быть, необходимым условием для того, чтобы студенты стали полноценными личностями и активными гражданами является цифровая грамотность, которая поможет студентам лучше понять мир вокруг них и самих себя. В этих условиях необходима перестройка деятельности педагога как ключевой фигуры в реализации целей образования, смена его личностных приоритетов, профессиональных позиций, компетенций. Согласно современным исследованиям и экспертным прогнозам, в XXI в. человечеству постоянно придется решать то, что называется комплексными непредсказуемыми задачами в неопределенной среде.

Одна из самых известных концепций, описывающая то, как именно цивилизация реагирует на исторические или природные обстоятельства, принадлежит британскому философу Арнольду Тойнби, который сформулировал «закон вызова и ответа». Согласно Тойнби существует закономерность: как только перед обществом

возникает новая проблема (вызов), оно формирует решение (ответ), определяющее дальнейшее развитие. Через ответы общество формирует новый образ жизни и создает новые социальные организации, а также те виды деятельности, которые будут способствовать появлению успешных способов адаптации к условиям.

Образованные, грамотные люди – это основная движущая сила развития человечества в XXI веке. Как отметил Президент В. В. Путин, «что Россия должна не просто сохранить свою геополитическую востребованность – она должна ее умножить, она должна быть востребована нашими соседями и партнерами. Это касается нашей экономики, культуры, науки и образования. Главное – качественно преподавать, соответствовать сегодняшнему времени, чтобы ответить на вызовы этого времени и готовить будущих граждан и специалистов для нашей страны так, как этого требует сегодняшний день» [1].

Сегодняшние студенты, которые завтра будут государственными деятелями, учеными, специалистами и менеджерами различных компаний, должны это очень хорошо понимать. Высшая школа в современных условиях развития России поставила цель поднять систему образования на качественный уровень. Для этого необходимо повысить качество образования в соответствии с международным стандартом качества образования, принятие которых позволит сделать наших выпускников конкурентоспособными не только на внутреннем рынке труда, но и на внешнем. Вряд ли можно сегодня оспаривать тот факт, что качественное образование можно приобрести где угодно, поскольку возможность получить хорошее образование напрямую связана с наличием высококвалифицированных, образованных преподавателей, способных передать свою образованность своим студентам. Поэтому сейчас все вузы нуждаются в высококвалифицированных научно-педагогических кадрах.

Важнейшей миссией вуза является совершенствование обеспечения подготовки и переподготовки педагогических кадров на уровне современных требований.

Особая роль в повышении качества образования отводится преподавателю, как главной фигуре в сложном процессе формирования будущего специалиста. Современное общество предъявляет сегодня новые требования к профессионально-педагогической деятельности тех, кто учит и воспитывает новое поколение. В книге Гордона Драйдена и Джанет Вос «Революция образования» 2003 г. описана проблема, присущая многим государствам современного мира в области образования: «Мир так быстро меняется, а системы образования так косны и инертны, будто, попав в ловушку времени, они продолжают обслуживать прошлую эпоху, которая давно закончилась» [2].

Надо помнить, что претворить в жизнь новые задачи в сфере образования будет по силу тем, кто мыслит по-современному, свободен от устаревших стереотипов, иждивенчеств и неоправданных страхов и ограничений. Качество образования в вузе проявляется, прежде всего, в содержании рабочей программы дисциплины и форме организации учебного процесса, которые зависят от квалификации, опыта и творческой активности преподавателей. Деятельность преподавателя вуза в современных условиях должна наполниться новым содержанием, отличающимся усложнением социальных функций, практической реализацией комплексного подхода к обучению и воспитанию, подготовкой студентов к самостоятельному научному исследованию. Любое общеобразовательное учреждение должно иметь своей опорой соответствующий образовательный потенциал высшего образования, так как именно образование является той первичной средой, где готовятся будущие молодые специалисты.

В «профессиональном стандарте педагога» сказано, что Высшая школа должна вести «подготовку специалиста новой формации, обладающего широкими фундаментальными знаниями, инициативного, способного адаптироваться к меняющимся требованиям общества и технологий». Это подразумевает, что помимо знаний, умений и навыков будущей профессии необходимо также формировать личность в целом, то есть таких важных социальных и профессиональных качеств будущего специалиста, как интеллект, информационная грамотность, умение грамотно использовать информационные и коммуникационные технологии, коммуникативность, эмоциональная отзывчивость, патриотизм, такт и креативность и другие.

Поэтому сегодня в вузе необходим преподаватель с высокой интеллектуальной инициативой, способный на новообразование целей, поиск новых педагогических технологий и приобретение современных знаний. Это возможно только при творческом отношении к своей педагогической деятельности, направленной на созидание, преобразование самого себя. Такой преподаватель вуза, поднявшийся до определенного уровня творческого самосозидания, будет стараться и своих студентов поднять до высокого уровня. Для повышения качества образования необходимо задействовать все имеющиеся возможности и направления творческого потенциала каждого преподавателя, которые будут способствовать развитию в вузе следующих основных факторов:

- повышению целенаправленности процесса обучения;
- углублению мотивации учебной, научной, творческой и воспитательной деятельности обучающихся;
- повышению интереса, долга и ответственности за успешное выполнение учебных задач;
- внедрение инновационных методов обучения;
- применение современных мультимедийных средств обучения;
- умений самовоспитания и самообразования.

Такое творческое отношение к своей профессиональной деятельности педагога высшей школы должно стать нормой. Однако, как показывает практика, встречаются преподаватели, которые не стремятся менять свои старые принципы в работе, довольствуясь или привычными педагогическими истинами, или копированием готовых методик у другого преподавателя. Сейчас особенно волнуют молодые преподаватели, которые перенимают педагогический опыт, не задумываясь о творческом подходе к своей деятельности. Такое отношение может перерасти к негативным явлениям, как безынициативность, равнодушие, лень и т.д.

Для качества образовательного процесса недостаточно обладать только огромным практическим запасом в технике и технологии изобразительного искусства, важно знать психолого-педагогические компоненты преподавательского труда. Для внедрения цифровых технологий в образовательный процесс необходимо:

- создать университетский портал по использованию ИКТ в образовании;
- разработать онлайн-курсы для преподавателей с учетом специальностей;
- разработать различные доступные видео-редакторы для создания электронных учебников, учебных пособий и т.д.;
- для художников и дизайнеров внедрить технологию метода послойного создания физического объекта или картин по цифровой 3D-модели (3D-принтеры, 3D-ручки);
- предоставить студентам планшеты.

Один пример, на кафедре живописи под руководством академика Российской академии образования и Российской академии художеств, заведующим кафедрой живописи, профессором Станиславом Петровичем Ломовым проводится большая научно, учебно-методическая работа в этом направлении. В 2013 г. организована «Международная ассоциация деятелей художественного образования», проводятся научно, учебно-методические семинары для молодых ученых, дистанционные онлайн конференции в международном масштабе, организуются и проводятся электронные конкурсы дипломных работ, мастер-классы и развита форма наставничества. Достаточно организована помощь для профессионального становления педагога-художника. Молодого преподавателя можно научить правильно вести занятия, рассказать о новых формах и методах в педагогической работе, разработать рабочую программу дисциплины, заполнять учебно-методическую документацию, использовать компьютеры, даже написать научную статью, но без его творческой самостоятельности и активности вряд ли студенты получат качественные знания в образовательном процессе. Творческий подход к своей деятельности всегда зависит только от инициативы самого преподавателя. Поэтому преподаватель должен быть не только хорошим специалистом, но и личностью, способной освоить новую роль педагога, сформировать новые профессиональные качества, быть готовым к вызовам времени. Роль творческой активности преподавателей возрастет, когда высшее образование перейдет полностью в систему менеджмента качества. При выборе студентами вариативных курсов, в первую очередь, будут востребованы те преподаватели, чьи занятия построены на инновационных, коммуникационных методах обучения, своеобразно, несут новейшую информацию, знания излагают в интересной и доступной форме, используют современные компьютерные и новые информационные технологии, а также воспитаны и тактичны, интеллигентны и справедливы. То есть преподаватель в высшем учебном заведении должен быть активной творческой личностью, способной постоянно развиваться и развивать студентов, обладать такими ценностями, которые могут служить источниками воспитания и подражания. Тогда возрастет не только качество образования, но и качество жизни молодежи.

Современное общество в условиях глобализации предъявляет принципиально новые требования к педагогу высшей школы [3].

Педагог XXI в. должен обладать творческими составляющими своей профессиональной деятельности, инициативностью, новыми знаниями, интересными креативными решениями, поиском, активностью, саморазвитием и самореализацией, а также важными становятся непрерывность образования и регулярное повышение квалификации. Только тогда образовательный процесс в вузе станет процессом воспитания и обучения, целью которого является достижение высокого уровня интеллектуального, этнокультурного и физического развития и профессиональной компетенции студентов.

Роль государства – создавать подходящие условия именно для решения этих задач.

Список литературы

1. Выступление В. В. Путина перед участниками форума «Общероссийского народного фронта» 15 октября 2014, Пенза.
2. Драйден Г., Вос Дж. Революция образования. М., 2003.
3. Ломов С. П., Аманжолов С. А. Методология художественного образования. М.: Прометей, МПГУ, 2011.

И. Л. Аристова

Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРИВЯЗАННОСТИ ВО ВЗРОСЛОМ ВОЗРАСТЕ

Исследование психологической привязанности как формы эмоциональной коммуникации, основанной на удовлетворении взрослыми формирующейся потребности ребенка в безопасности и любви, в современной западной психологии показывает фундаментальную связь данного феномена с личностным развитием в целом, что может быть использовано в практике психологического консультирования, в педагогической практике и других сферах. Согласно взглядам М. Эйнсворт, Д. Боулби, П. Криттенден качество привязанности оказывает влияние на развитие чувства безопасности, доверия, способности к сепарации ребенка, которые поддерживают все дальнейшие аспекты психического развития, адаптации и определяют успешность всех остальных этапов социализации [1; 3].

Исследователями были выработаны теоретические подходы к пониманию привязанности, описаны ее виды и факторы формирования. При этом происходит осознание, что привязанность взрослых имеет свои специфические особенности. Здоровая привязанность взрослых лиц подразумевает длительные, глубокие отношения, при которых партнеры поддерживают друг друга, зависят друг от друга, обеспечивая при этом друг другу определенную степень свободы. Если человек в период ранней взрослости не способен установить глубокие личные связи, то, чувствуя барьер между собой и другими, будет переживать изоляцию.

Близкие отношения, отношения привязанности, в которых удовлетворяются значимые потребности личности в любви, принятии и чувстве безопасности, возможны лишь при достижении идентичности, когда не возникает риск потерять себя при единении с другим. Возможность удовлетворения указанных потребностей индивида в конкретных романтических или любовных отношениях зависит от стиля привязанности каждого участника этих взаимоотношений.

Рассматривая привязанность в контексте взаимоотношений взрослых людей, В. Берман и М. Сперлинг предложили следующее определение: привязанность в зрелом возрасте – это стабильная тенденция индивида предпринимать существенные усилия, направленные на поиск и поддержание близости с одним или несколькими особыми индивидами, которые обеспечивают субъективный потенциал для физической и/или психологической безопасности и защиты [2; 195]. Как стабильная тенденция она регулируется внутренними рабочими моделями привязанности, представляющими собой когнитивно-аффективные схемы, построенные на основе опыта межличностных отношений индивида.

Существенным для понимания отличия привязанности взрослых от детской привязанности является то, что она обеспечивает скорее потенциал для переживания безопасности и защищенности, чем реальную безопасность. Этот потенциал может так и не быть востребован в действительности, но важно, что сам субъект привязанности воспринимает фигуру привязанности как способную защитить, если это потребует, верит в ее доступность и отзывчивость. Этим объясняется наличие во взрослых партнерских отношениях характеристик объективно ненадежных типов привязанности – отношения поддерживаются, так как для человека важно не столько то, какие отношения в реальности, сколько то, каким образом переживаются субъектом привязанности.

Способность человека формировать внутренние рабочие модели другого и себя в отношениях с другим позволяет ему поддерживать связь с фигурой привязанности во времени и на расстоянии, поэтому у старших детей и взрослых привязанность сохраняется, несмотря на длительные разлуки. Хотя и в этих случаях во время отсутствия фигуры привязанности существует, по крайней мере, периодически появляющееся желание восстановить близость с

фигурой привязанности, встреча с ней сопровождается радостью, а необъяснимые разлуки приводят к стрессу, потеря значимого другого переживается как горе.

Другой существенной характеристикой привязанности в зрелом возрасте является то, что она включается в партнерские, равные отношения (любовь, дружба, отношения взрослых детей с родителями, родственные отношения в расширенной семье, психотерапевтические отношения) в отличие от иерархичности детско-родительской привязанности. То есть в симметричных отношениях привязанность оказывается присущей каждому из партнеров. Каждый член диады может быть привязан к другому, и, в свою очередь, выступать в роли фигуры привязанности, проявляя заботу о партнере [3; 150].

Хотя привязанности к родителям сохраняются в течение всей жизни, более поздние привязанности могут стать центральными, доминирующими отношениями и сфере межличностного взаимодействия взрослого человека.

Существует три основных подхода к исследованию привязанности взрослых:

- 1) привязанность как основанный на душевном состоянии синдром или набор симптомов страдания, который возникает, когда фигура привязанности недостижима;
- 2) привязанность как базирующаяся на черте личности тенденция формировать особые типы отношений привязанности и реагировать на эти отношения схожим образом;
- 3) привязанность как интерактивный процесс в продолжающихся отношениях между двумя людьми.

По мнению современных авторов, стиль привязанности у взрослых людей определяется внутренней рабочей моделью привязанности, которую можно охарактеризовать двумя параметрами: тревогой (по поводу привязанности) и избеганием близости.

Уровень выраженности тревоги у индивида отражает степень его уверенности или неуверенности в надежности, доступности и отзывчивости значимого лица. Уровень выраженности избегания близости индивида отражает степень переживаемого им комфорта/дискомфорта от психологического сближения с другим человеком и формирования зависимости от него.

Центральные положения подхода к пониманию привязанности во взрослом возрасте, предложенные С. Хазан и Ф. Шейвером, можно определить следующим образом [4; 65]. Эмоциональная и поведенческая динамика отношений «ребенок – мать» и «ребенок – взрослый» регулируются биологической системой, основанной на принципе естественного отбора. Объект привязанности во взрослом возрасте также выступает для субъекта «базой безопасности». А индивидуальные различия, выявленные в младенческих отношениях, присутствуют и в романтических отношениях взрослых.

В своем первоначальном исследовании С. Хазан и Ф. Шейвер, основываясь на категоризации М. Эйнсворт, разработали краткие описания трех предлагаемых типов привязанности: надежная; тревожно-амбивалентная; избегающая. Однако в последнее время на смену трехкатегориальной классификации привязанности в отношениях взрослых приходит представление о существовании четырех типов привязанности в зрелости. К. Бартоломью и Л. Горовиц расширили классификацию С. Хэйзен и Ф. Шейвера, разбив исходную группу избегающей привязанности на две подгруппы: испуганную и отпускающую. В связи с тем, что надежная привязанность определяется как возможность использовать фигуру привязанности в качестве надежной базы, безопасного убежища для исследования окружающего мира, то есть как уверенность в доступности и отзывчивости фигуры привязанности, любой тип привязанности можно охарактеризовать с точки зрения лежащих в его основе внутренних рабочих моделей себя и фигуры привязанности, каждая из которых может быть охарактеризована в позитивном и негативном ключе.

Типы привязанности можно также охарактеризовать с позиций зависимости и ухода от интимности. Зависимость варьирует при этом от низкой (положительная самооценка основывается на внутренних критериях и не нуждается во внешнем подтверждении, как это характерно для надежной и отпускающей привязанностей, основывающихся на позитивном образе себя) до высокой (самооценка может поддерживаться на достаточном уровне только

благодаря постоянному подтверждению ценности личности в глазах значимых других, как это свойственно поглощенной и испуганной привязанностям). Уход от интимности означает степень, в которой люди избегают близкого контакта с другими из-за ожидания неблагоприятных последствий излишнего сближения.

И отпускающая, и испуганная привязанности характеризуются высокими значениями ухода от интимности, возможно, именно поэтому их на основании внешне схожих особенностей поведения рассматривали как единый тип привязанности. Однако они различаются по внутренним механизмам подобного ухода от близких отношений: если в случае испуганной привязанности негативный образ себя подкрепляется отсутствием поддержки, помощи и любви со стороны фигуры привязанности (и это воплощается в снижении количества попыток социального взаимодействия), то для людей с отпускающей привязанностью характерна независимость положительного образа себя от противоречащего этому поведения фигуры привязанности. Таким образом, уход от близких отношений, характеризующий отпускающую привязанность, по сути, представляет собой защитную стратегию поведения, способствующую поддержанию достаточно высокого уровня самопринятия вопреки внешним обстоятельствам, тогда как для испуганной привязанности это скорее проявление пассивности, смирения с ситуацией в силу бесплодности попыток повлиять на нее.

У детей из-за недостаточного уровня когнитивного развития для формирования подобных защитных стратегии последние два типа еще не являются достаточно дифференцированными, поэтому при оценке типа привязанности в детстве можно опираться на классическое деление привязанности на надежный, тревожно-амбивалентный и избегающий типы.

Мэри Эйнсворт, выделяя функцию привязанности в отношениях взрослых, подчеркивала в качестве центрального понятие надежной базы. Надежная привязанность в отношениях – это та, которая способствует функционированию и компетентности за пределами этих отношений. Опыт надежности, защищенности и комфорта в отношениях с партнером способствует тому, что индивид может отталкиваться от надежной базы, уверенно включаясь в другие виды активности.

Механизмом трансляции типа привязанности из детско-родительских отношений в межличностные отношения являются внутренние рабочие модели, которые направляют когнитивно-аффективные процессы, а они, в свою очередь, обуславливают поведение; поведение вызывает определенный отклик со стороны других; в свою очередь, ответное поведение других вносит вклад во внутренние рабочие модели, действуя как подкрепление.

Таким образом, функция рабочих моделей заключается в направлении поведения субъекта привязанности, выборе, что и как должно быть сделано.

Хотя внутренние рабочие модели считаются меняющимися с изменениями среды, их модификация не происходит с легкостью, так как они включают внутренние консервативные ожидания, а более поздний опыт интерпретируется в свете более раннего. Эти ожидания влияют на поведение таким образом, что поведение подтверждает ожидания или, по крайней мере, не противоречит им.

В целом, несмотря на отсутствие согласующихся результатов о преемственности типов привязанности в онтогенезе, можно сделать вывод о благотворном влиянии надежного типа привязанности на последующее развитие и функционирование личности, особенно, это касается сферы близких межличностных отношений.

Список литературы

1. Арчакова Т. О. Теория привязанности: полвека развития, полвека критики // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2014. № 8.
2. Сергеева М. А. Привязанность к родителям и особенности взаимоотношений с супругом у женщин // Психологическое и педагогическое сопровождение студентов вуза в современном социокультурном пространстве. М., 2018.
3. Григорова Т. П. Деструктивная привязанность как специфическая категория привязанности во взрослом возрасте // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2014. № 3.
4. Иванова И. С. Детский жизненный опыт, тип привязанности и самоотношение у женщин, имеющих детей младшего подросткового возраста // Вестник ТГПУ. 2015. № 6.

А. Н. Асташова

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

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПЕДАГОГА С ОДАРЕННЫМИ УЧАЩИМИСЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Одаренные дети – главное национальное богатство, основа будущих успехов государства в различных сферах жизни. В России действует президентская программа «Дети России», которая включает раздел «Одаренные дети». Президент Республики Беларусь А. Г. Лукашенко учредил специальный фонд социальной поддержки одаренных учащихся и студентов (январь 1996 г.), задача которого – стимулирование интеллектуально-творческой деятельности молодежи в области образования и науки, реализуются республиканская и региональные программы «Одаренные дети».

Современному обществу нужны одаренные люди. Задача педагога состоит в том, чтобы вовремя увидеть, распознать задатки учащегося, поддержать и максимально развить его способности, подготовить и создать оптимальные условия, чтобы способности были реализованы.

Вопросам одаренности посвящено большое количество как психологических, так и педагогических исследований (Н. П. Дубинин, А. Ф. Лазурский, А. И. Савенков, Б. П. Теплов, В. Д. Шадриков, В. Штерн).

На первый взгляд, одаренные учащиеся гораздо благополучнее, чем другие учащиеся, так как практически не испытывают проблем в обучении, их интересы и склонности, которые развиваются с раннего детства, являются основой для личностного самоопределения. Вместе с тем, именно с этой категорией детей возникает множество проблем: это проблемы, связанные с физическим развитием, проблема волевых навыков, отсутствие творческих проявлений (особенно для интеллектуально одаренных детей), отсутствие психолого-педагогических условий для развития творческих потенциалов, проблема в отношении учителя и одаренного учащегося (в связи с недостаточной профессиональной подготовкой в работе с одаренными учащимися), что нередко приводит к неадекватной оценке личностных качеств одаренных, проблема отношения к детской одаренности родителей.

Как показывает анализ научных источников, сущность понятия «одаренность» до сих пор употребляется в различных значениях: как генетически обусловленный компонент способностей, развивающийся в соответствующей деятельности или деградирующий при ее отсутствии; как выдающиеся способности, возможности в достижении высоких результатов и уже продемонстрированные достижения в одной или нескольких областях; как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими.

Одаренный ребенок, как правило, выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности.

Существует два мнения: все дети являются одаренными – одаренные дети встречаются редко. Указанная полярность снимается в рамках следующей позиции: потенциальная одаренность по отношению к разным видам деятельности присуща многим детям, тогда как актуальную одаренность демонстрирует незначительная часть детей.

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.

Однако, всегда ли учитель может распознать среди учащихся одаренных детей? В педагогической среде особенно распространен такой стереотип: одаренные дети учатся легко и быстро. Действительно, легкая обучаемость – характеристика одаренности, однако это лишь одна из множества характеристик (далеко не самая продуктивная во взрослой жизни). Нестандартный учитель, способен обнаружить, выявить, разглядеть скрытую незаурядную одаренность в ребенке. Такому учащемуся могут быть присущи, вопреки общепринятому мнению, отрицательные качества: странный в поведении, непонятный; выскакивающий на уроке с нелепыми замечаниями, комментариями; занятый своими делами; не умеющий общаться, конфликтный; неровно успевающий; выбивающийся из общего темпа во время работы; тугодум, иногда не может понять очевидного; не всегда желающий подчиняться большинству или учителю.

Признаки одаренности – это те особенности одаренного учащегося, которые проявляются в его реальной деятельности и могут быть оценены на уровне наблюдения за характером его действий. Выделяют два аспекта поведения одаренного ребенка: инструментальный и мотивационный. Инструментальный аспект характеризует способы деятельности учащегося (это задатки, которыми наделила ребенка природа, их мы можем только развивать). Мотивационный аспект подразумевает отношение ребенка к той или иной сфере знаний (этот аспект мы должны формировать различными средствами).

Любой индивидуальный случай детской одаренности может быть оценен с точки зрения всех критериев, на основе которых построена классификация видов одаренности (по форме проявления, по широте проявления в различных видах деятельности, по виду деятельности, по степени сформированности, по особенностям возрастного развития, по уровню достижений ребенка). Это еще раз подтверждает, что одаренность – многомерное по своему характеру явление.

В системе образования на организационном уровне проблему одаренности можно решить следующими способами:

1) метод акселерация, при котором выделяется, как правило, два способа проведения продвижения по классу (когда учащиеся проскакивают один или несколько классов и обучаются целиком по программе старшего класса) или по отдельному предмету (когда ребенок посещает более продвинутые занятия только в сфере, в которой обладает выдающимися способностями);

2) досрочная сдача экзаменов;

3) самостоятельное обучение (онлайн курсы, организованные специальным центром для одаренных; работа с конкретным педагогом или учителем по индивидуальному плану; в системе школы: проведение исследовательских работ по определенным темам);

4) объединения по возможностям (когда учащиеся с одинаково высокими возможностями обучаются вместе, по отдельной программе в школах, созданных специально для одаренных детей). Два способа объединения по возможностям: объединение внутри класса и между классами;

5) двойное обучение (учащиеся посещают университетские курсы по русскому языку (математике), а остальные предметы изучают в школе (либо нескольких школах));

6) домашнее обучение (когда родители решают обучать ребенка самостоятельно, если школа не может предоставить рациональных решений для развития одаренного ребенка);

7) раннее зачисление в университет (данный способ для учащихся, которые закончили школу в раннем возрасте в результате продвижения по классам или домашнего обучения).

Но существует возможность и другого решения – не удалять одаренного ребенка из естественной для него микросреды. Обучать и воспитывать, не выводя его из круга обычных сверстников, т. е. в условиях внутренней дифференциации, создав там условия для развития и максимальной реализации его выдающихся возможностей и аналогичных возможностей его одноклассников. Обеспечить такую дифференциацию достаточно сложная задача, однако еще сложнее сделать так, чтобы эта учебная ситуация действительно способствовала развитию одаренных детей и продвижению их в развитии относительно своей природной сообразности.

Цель работы педагога с одаренными учащимися является создание условий для выявления, развития и поддержки таких обучающихся, обеспечения их личностной, социальной самореализации и профессионального самоопределения. Реализация цели возможна при условии решения следующих задач: совершенствовать систему выявления и отбора одаренных детей; внедрять инновационные технологии в образовательный процесс; осуществлять поиск новых организационно-педагогических форм и методов для интеллектуального, творческого, физического развития детей, а также их личностного роста; стимулировать творческую деятельность одаренных детей; развивать познавательную активность обучающихся, исследовательские умения и навыки, обучать методам и приемам научного поиска; повышать уровень профессионального мастерства педагогов; разрабатывать информационно-методические материалы для работы с одаренными учащимися.

Таким образом, деятельность по выявлению, поддержке и развитию одаренного ребенка требует от педагога наличия особых профессиональных компетенций, а значит, и специальной профессиональной подготовки, которая подразумевает не только целевое повышение квалификации, но и самообразование.

Б. Блум выделил три типа учителей, способных развивать одаренность учащихся: учитель, вводящий ребенка в сферу учебного предмета и создающий атмосферу эмоциональной вовлеченности, возбуждающий интерес к предмету; учитель, закладывающий основы мастерства, отрабатывающий с ребенком технику исполнения; учитель, выводящий на высокопрофессиональный уровень [1, с. 168].

Подбор учителей должен учитывать методическое мастерство педагога, фактор личной творческой (понятие, введенное Д. В. Ушаковым), яркость кандидата [2, с. 63]. Нужны специальные школы для одаренных детей, специально подготовленные учителя, специальные учебники – но прежде всего, нужно признание самого факта, что они есть и что они другие – не только по своим интеллектуальным и творческим возможностям, но и личностным особенностям. Одаренность – не только подарок судьбы, но еще и испытание. Задача педагога – распознать и понять таких детей, направить все усилия на то, чтобы передать им свой опыт и знания. Чтобы работать с одаренными детьми, нужна особая психолого-педагогическая подготовка: педагог должен понимать, что эти дети нуждаются в поддержке со стороны взрослых, которые должны научить их справляться с непомерно завышенными ожиданиями окружающих.

Список литературы

1. Бабаева Ю. Д., Лейтес Н. С., Марютина Т. М. Психология одаренности детей и подростков: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2000. 336 с.
2. Тимашкова Л. Н. Психолого-педагогические условия развития одаренности учащихся // Адукацыя і выхаванне. 2005. № 3. С. 61–64.

С. Я. Астрейко, А. Я. Астрейко, П. П. Марковский

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

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ

Анализ педагогической литературы позволил выделить объективные и субъективные условия развития эстетического воспитания учащихся на уроках трудового обучения. К объективным относятся условия, которые не зависят от воспитанника (природа, климат, среда обитания и др.). К субъективным условиям можно отнести деятельность учителя трудового обучения, деятельность учащихся и взаимодействие учителя и учащихся.

При рассмотрении объективных условий развития эстетического воспитания следует обратить внимание на то, что своими успехами в работе учащиеся во многом обязаны правильно организованным условиям труда.

Первое объективное условие развития эстетического воспитания на уроках трудового обучения – это просторная и светлая школьная учебная мастерская. В таком помещении школьники с удовольствием выполняют работу. При хорошей освещенности учебного места идет меньшая нагрузка на глаза, у учащихся заметно повышается активность, и они достигают больших успехов в работе. Заботясь о хорошем освещении мастерских, нужно помнить о цвете. Краски, которыми окрашены стены и мебель, также могут добавлять или, наоборот, скрашивать, достаточно много света в помещении.

Самым светоносным цветом является белый. Поверхность, окрашенная в белый цвет, отражает 80 % падающего на него света. Но нельзя с увлечением относиться к белому цвету и максимально использовать его при покраске оснащения школьной учебной мастерской. Ведь любой цвет может не только усиливать или ослаблять освещенность, но и оказывать определенное, и к тому же достаточно сильное и неодинаковое, воздействие на человека. Одни цвета могут действовать благоприятно, другие – неблагоприятно. Некоторые цвета могут успокаивать, а некоторые – возбуждать.

Все это нужно обязательно учитывать при покраске школьных учебных мастерских. Внешний вид учебного места, его правильная организация заметно влияют на психику учащихся, заставляют уважать свой труд и труд товарищей. Учащиеся, вложившие долю труда создание красивого внешнего вида учебного места, поддерживают этот порядок.

Результат наблюдений показывает, что по мере развития эстетического отношения к организации учебного места все большее значение приобретает повышение требовательности к инструментам. Суть этого заключается не только в том, чтобы научить школьников правильно держать инструмент и хорошо владеть им в работе. Главное заключается в воспитании у учащихся бережного отношения к рабочим инструментам, приспособлениям и учебному оборудованию.

Эксперименты и наблюдения дают основания утверждать, что внешний вид инструмента, хорошая отделка и соответствие его физическим возможностям школьников положительно воздействуют на их эстетические чувства, эмоции, создают определенное настроение, вызывают желание трудиться еще более продуктивно и творчески. Сила этого воздействия значительно возрастает, если инструменты сделаны руками самих учащихся.

Поэтому необходимо тщательно следить за внешним и рабочим состоянием инструмента, за тем, чтобы режущие части его всегда правильно заточены. Плохое рабочее состояние инструмента отрицательно сказывается не только на качестве работы, но и на настроении учащихся, их эмоциональном состоянии и желании трудиться.

Инструмент должен быть удобен. Благодаря этому качеству он оказывает положительное эстетическое воздействие на учащихся. Если инструмент удобен, то учащийся будет работать с удовольствием, его трудовые действия будут точными, ритмичными и производительными. Он легко достигнет успеха без лишнего напряжения. Если инструмент

неудобен – труд будет приносить школьнику только огорчение и снижать интерес к учебному заданию, то есть не учащийся не достигнет желаемого результата.

Большую роль играет качество учебного оборудования, которое должно быть красивым и удобным. Учебное оборудование не обязательно должно быть дорогостоящим.

Вместе с тем, недостаточно обеспечить учащихся инструментом, оборудованием, материалами. Необходимо научить школьников культурно с ними обращаться, то есть трудиться так, чтобы на верстаке был порядок, все находилось на своих местах и ничего не мешало работе – соблюдать культуру труда. Правильно организованные условия труда не только оказывают эстетическое воздействие на школьников, способствуют достижению ими высоких результатов на учебном занятии, но и формируют лучшие умения и навыки на уроках трудового обучения.

Следующее объективное условие развития эстетического воспитания на уроках трудового обучения – это постановка цели трудовой деятельности, которая ориентирована на решение учебных, воспитательных, предметных, эстетических и общественных задач. Учебная и воспитательная задачи трудовой деятельности направлены на формирование личности учеников; предметная, эстетическая и общественная задачи – связаны с объектом труда (изделием) и направлены на достижение высоких результатов труда.

Развитие эстетического воспитания на уроках трудового обучения в значительной мере связано и с выбором изделий. Выбор изделия представляет собой первый этап подготовки школьников к выполнению практического задания, первый шаг эстетического воздействия на них. Эффективность данного этапа зависит от учителя трудового обучения (насколько педагогически правильно он сможет организовать этап выбора объекта труда (изделия), насколько активно привлечет учащихся).

Ученики могут различными способами участвовать в выборе объекта труда. Например, участвуя в беседах о вещах, которые хотелось бы сделать на уроке. Можно провести коллективный анализ письменных ответов учащихся на вопрос: «Чтобы вы хотели сделать на уроках трудового обучения?»

Необходимо не только привлекать учащихся к выбору изделий, но и помогать им подобрать такой предмет для изготовления, который смог бы служить источником эстетического воздействия на всех последующих этапах трудового процесса, возбуждал желание проявить творческие способности у учащихся.

Важно, чтобы любознательность детей, их потребность в творчестве получили развитие. Это возможно в том случае, когда содержание обучения и трудовой деятельности не ограничивается упражнениями по осуществлению предусмотренных программой технологических операций, но и включает изготовление изделий, обладающих реальной стоимостью.

В условиях, когда школьные учебные мастерские недостаточно пополняются учебным оборудованием, инструментами и материалами, немаловажным является сохранить то, что уже имеется, и при ограниченности материальных ресурсов научить учащихся осознанно создавать красивые и полезные вещи.

Также необходимо учитывать фантазию учеников, которая должна получить свое воплощение. Роль учителя заключается в том, чтобы вовремя помочь ученику определиться, не допустить несовместимости конструкции, технологии изготовления, эксплуатационных свойств и т. п. Сложность изделия должна соответствовать возрастным и индивидуальным особенностям учащихся.

Говоря о субъективных условиях развития эстетического воспитания учащихся на уроках трудового обучения, следует выделить роль учителя в учебном процессе. Каждый школьник имеет свой запас реальных знаний, умений и навыков. Поэтому первая задача, которая стоит перед педагогом, заключается в том, чтобы отчетливо знать фактическое состояние знаний учащегося и на этой основе строить свое преподавание. Нельзя допускать того, чтобы учитель трудового обучения действовал наугад, безосновательно полагая, что соответствующий материал учащиеся «должны знать», причем в нужном количестве и

качестве. В итоге сразу же проявляются различия в успеваемости учащихся, которые со временем все больше углубляются и обостряются.

Второй задачей педагога является установление пробелов в предварительной подготовке и их устранение. При этом вся система занятий по трудовому обучению, осуществляемая учителем, должна быть направлена на развитие тех свойств и качеств личности, которыми должен обладать ученик.

С точки зрения развития эстетического воспитания учащихся на уроках трудового обучения, роль учителя в учебном процессе значительна. Обычно считается, что учитель преподает, ученики учатся. На самом деле все намного сложнее. Учитель не только учит, ученики не просто запоминают его слова, копируют его действия и т. д. В учебном процессе учитель выступает, прежде всего, как организатор и руководитель познавательной и эстетической деятельности учащихся. Он создает условия, при которых учащиеся могут наиболее рационально и продуктивно учиться, развивая эстетическое восприятие, потребности, вкус и др. Это касается правильной организации работы на уроке, нормальной психологической обстановки, дидактически и методически целесообразного использования и чередования различных форм и методов обучения, межпредметной связи и др.

Одним из главных субъективных условий развития эстетического воспитания на уроках является правильное применение учителем разнообразных форм организации работы с учащимися: фронтальных, групповых и индивидуальных. Для уроков трудового обучения наиболее подходит групповая форма организации, применяемая на основе дифференцированного подхода в процессе развития эстетических качеств личности учащегося.

Так, например, согласно учебной программе содержание учебного предмета «Трудовое обучение. Технический труд» представлено инвариантным и вариативным компонентами. Инвариантный компонент включает следующие разделы: «Обработка древесины», «Обработка металлов», «Ремонтные работы в быту» [1]. Содержание инвариантного компонента направлено на последовательное овладение учащимися отдельными технологическими операциями по ручной и механической обработке древесины и металлов, а также ремонтными работами в быту. Вариативный компонент содержит темы, отражающие различные виды технического и художественного творчества учащихся. Именно технология художественной обработки материалов представляет собой совокупность средств и приемов, способов и методов для обработки различных конструкционных и природных материалов с целью придания изделиям эстетической ценности.

В свою очередь, чтобы сделать процесс эстетического воспитания учащихся в процессе художественной обработки материалов эффективным, интересным и увлекательным, учитель трудового обучения может и должен использовать на учебных занятиях по техническому труду графические, технологические и конструкторские задачи, имеющих проблемное содержание [2].

Таким образом, учет учителем объективных и субъективных условий развития эстетического воспитания учащихся повышает эффективность учебно-методического процесса на уроках трудового обучения.

Список литературы

1. Трудовое обучение. Технический труд (5–9 кл.): учебная программа для учреж. общ. сред. образ. с рус. яз. обучения / С. Я. Астрейко [и др.]. Минск: НИО, 2017. 56 с.
2. Астрейко С. Я., Резник В. Н., Ревут Н. С. Создание системы проблемных заданий по техническому труду // Современное технологическое образование: материалы междунар. науч.-практ. конф., 9–12 октября 2017 г. М.: МПГУ, 2017. С. 160–164.

РЕАЛИЗАЦИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Смена этапов развития общества обуславливает необходимость изменения парадигмы образования. На современном этапе приоритетными являются парадигмы гуманистически-ориентированного и инновационно-развивающего образования. В их основе лежат представления о творческой личности, которая создает и преобразует духовные и материальные ценности. Идея реализации инновационных технологий в процессе подготовки будущих учителей нашла воплощение в различных компонентах процесса обучения: целях и задачах, содержании и средствах, формах и методах организации занятий и результатах эксперимента.

Для осуществления процесса проводилась целенаправленная работа преподавателя с применением комплекса специальных дидактических средств: создание интеллект-карт; применение технологии видеоскрайбинга; создание идеального образа педагога будущего; разработка индивидуального портфолио.

Интеллект-карты (Mind maps) – это инструмент визуального отображения информации, позволяющий эффективно структурировать и обрабатывать ее [2].

Интеллект-карта представляет собой древовидную схему, на которой изображены слова, идеи, задачи или другие понятия, связанные ветвями, отходящими от центрального понятия или идеи. Ветви, имеющие форму плавных линий, обозначаются и поясняются ключевыми словами или образами.

Разработка интеллект-карт способствует тому, что обучающиеся быстро схватывают суть сказанного, прочитанного, увиденного; происходит выигрыш во времени благодаря четкому планированию и большему сосредоточению на изучаемом материале.

Составные части интеллект-карты:

1. В центре слово или сочетание слов, являющиеся предметом изучения.
2. Толстые основные ветви, отходящие от центрального слова-изображения, которые представляют ключевые темы, относящиеся к предмету изучения. Каждая из ветвей имеет свой цвет.
3. Основные ветви делятся на «побеги» второго и третьего уровня, которые представляют подтемы, и сопровождаются ключевым словом или изображением.

Студенты филологического факультета разрабатывали интеллект-карты на практических занятиях по дисциплине «Введение в педагогическую профессию». На рисунке 1 приведен пример интеллект-карты по теме «Система образования в Республике Беларусь».



Рисунок 1 – Интеллект-карта на тему «Система образования в Республике Беларусь»

Видеоскрайбинг – это визуализация информации при помощи графических символов и текста. Слышится записанная речь, при этом на доске появляются тексты и рисунки, иллюстрирующие основные моменты выступления [4].

Применение техники видеоскрайбинг позволяет заинтересовать обучающихся и удерживать внимание, так как история создается у них на глазах.

Скриншоты материалов по реализации технологии видеоскрайбинг подготовленные студентами 2 курса по теме «Самообразование и самовоспитание в системе непрерывного профессионального образования педагога» представлены на рисунке 2.

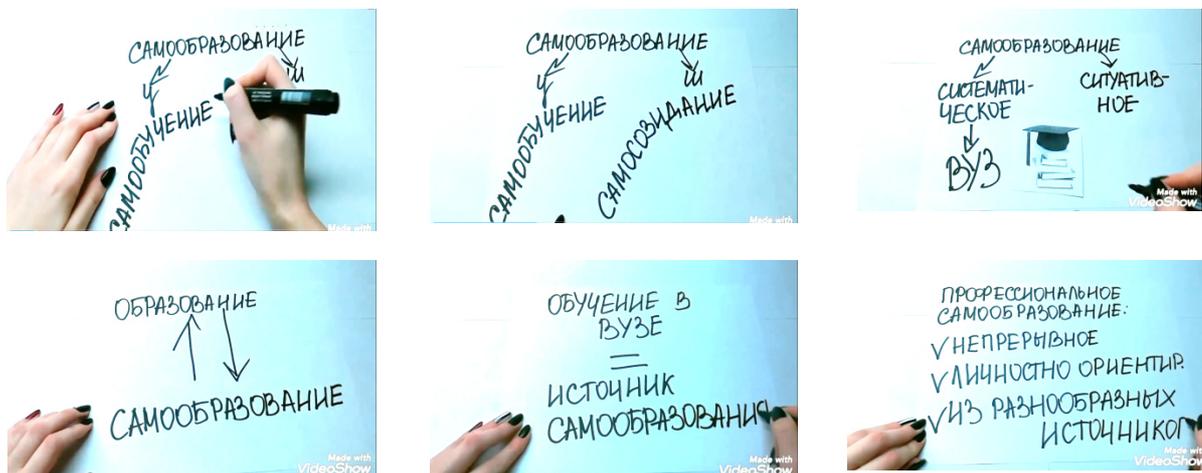


Рисунок 2 – Реализация технологии видеоскрайбинга

Сочетание изображения, текста и голоса позволяет наглядно представить и доходчиво объяснить сложные идеи.

Создание идеального образа педагога будущего.

Каждому человеку, стремящемуся к самосовершенствованию, необходимо определить траекторию, по которой он будет двигаться.

Работа над собой, прежде всего, по мнению Т. А. Тарыгиной определения цели, в которой определены, что человек хочет достичь в своем личностном и профессиональном развитии, каким хочет стать. Без цели в жизни, без представления о том, к чему следует стремиться, человек будет крутиться на одном месте, не двигаясь ни в одном направлении. Определить цель самосовершенствования человеку намного легче, если у него есть идеал, в котором воплощены его представления о том лучшем, чем должен обладать человек.

Подобным идеалом может быть любимый школьный учитель или общеизвестный педагог. Идеал у каждого свой, индивидуальный, неповторимый. В свою очередь, педагогическая деятельность предъявляет к тем, кто ее выбрал, конкретные нормативные требования, качества личности, знания, умения, которыми следует обладать педагогу, без которых невозможно состояться как учитель.

Индивидуальное портфолио студента.

В качестве одного из способов и средств профессионального развития будущего учителя, выступает индивидуальное портфолио студента.

Проанализировав психолого-педагогическую и методическую литературу по проблеме исследования можно сделать вывод, что понятие «портфолио» используется в двух позициях: портфолио-продукт (портфолио в переводе с итальянского означает «папка с документами», «папка специалиста»); портфолио-технология (современная образовательная технология, в основе которой используется метод аутентичного оценивания результатов образовательной и профессиональной деятельности).

Разработка индивидуального портфолио студента способствует повышению качества образования и направлено на решение ряда педагогических задач: поддержка высокой учебной мотивации студентов; поощрение их активности и самостоятельности; расширение

возможности обучения и самообучения; развитие навыков рефлексивной и оценочной деятельности; формирование умения учиться – ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность.

В индивидуальном портфолио студента отражаются цели, задачи, непосредственные достижения (грамоты и благодарности, сертификаты об успешном освоении обучающих программ и т. п.); материалы, собранные студентами при подготовке к мероприятиям или урокам при прохождении педагогической практики (рефераты, копии статей в сборниках материалов конференций, отчеты и отзывы о прохождении педагогических практик и т. п.).

Практическая значимость портфолио состоит в систематизации деятельности будущего специалиста; стимулировании к непрерывному самосовершенствованию; диагностировании результатов труда студента.

Требования к оформлению индивидуального портфолио студентов: систематичность и регулярность самомониторинга; логичность представленных материалов; аккуратность и эстетичность оформления; целостность и тематическая завершенность представленных материалов; наглядность и обоснованность.

Можно предложить структуру индивидуального портфолио студента [1]:

Титульная страница (Ф. И. О. студента).

Раздел 1. Общие сведения о студенте: фотография, автобиография, способности к изучению предмета и желание изучать его дальше и т. д.

Раздел 2. Документы, регламентирующие работу педагога (Кодекс об образовании в Республике Беларусь, инструктивно-методические письма, программы по предметам для общеобразовательных учреждений, Положения о десятибалльной системе обучения и др.).

Раздел 3. Творческое досье представляет собой описание методик, разработок, программ; основные направления и результаты его творческой активности: участие в научных конференциях, конкурсах и др.; публикации, если таковые имеются; если их много или они объемные, достаточно перечислить их с указанием изданий, а два-три небольшого объема внести в портфолио.

Раздел 4. Интересная информация.

В заключение отметим, что индивидуальное портфолио студента выступает в качестве одного из способов и средств профессионального развития будущего учителя. Если рассматривать понятие индивидуальное портфолио более широко, чем папку достижений, через контекст социально-экономической жизни, то можно уже говорить об этом средстве как эффективном способе рационального продвижения будущих профессионалов на рынке труда, способе формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности, способе очень точного оценивания имеющихся у них компетенций и перспектив делового, профессионального и творческого взаимодействия с ними.

Список литературы

1. *Астрейко Е. С., Астрейко Н. С., Феценко О.* Индивидуальное портфолио студента как средство формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности // Физико-математические науки и образование: проблемы и перспективы исследований: сб. науч. тр. преподавателей физ.-мат. фак. Мозырь: УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2011. С. 16–21.

2. Интеллект-карты, или Mind maps [Электронный ресурс]. URL: http://e-asveta.edu.by/index.php/distancionni-vseobuch/obuchenie-online/sredstva_vizualizatsii-informatsii/59-mind_maps (Дата доступа: 18.10.2019).

3. *Тарыгина Т. А.* Эссе на тему «Миссия педагога-новатора» [Электронный ресурс]. URL: <https://wiki.ipk.ru/> (Дата доступа: 18.10.2019).

4. Что такое видеоскрайбинг? [Электронный ресурс]. URL: <http://teachtech.ru/instrumenty-veb-2-0/chto-takoe-videoskrajbing.html> (Дата доступа: 14.09.2019).

А. А. Атик

Гуманитарно-педагогическая академия Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского, Республика Крым, г. Ялта

ПЕРСПЕКТИВЫ МАССОВЫХ ОТКРЫТЫХ ОНЛАЙН-КУРСОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Переход к информационному обществу, основанному на новом типе мышления и деятельности, обуславливает изменения в методах разработки образовательной системе. Особую роль в современном образовании играет личностное отношение и интерес обучающегося, а также его творческий вклад, внесенный в процесс обучения. Глобальные изменения в образовательном пространстве, сопровождается ускорением всех сфер деятельности и внедрением инноваций.

Среди последних инноваций в образовательной системе можно отметить возможность дистанционного обучения в режиме онлайн.

Начиная с 2008 г. в сфере дистанционного обучения появляется принципиально новая методика образования под названием МООК, которая представляет собой обучающие курсы с массовым интерактивным участием с применением технологий электронного обучения и открытым доступом через Интернет [2; 3].

Уже в 2012 г. эти курсы приобретают большую популярность в связи с активными разработками зарубежных университетов в этой области. Сначала МООК появляются в США, а затем в Европе и уже позже в России.

Приступая к анализу МООК, появляется понимание того, что все проблемы, по-своему интересны, глубоки и неоднозначны. Особый интерес вызывает проблема реализации и внедрения МООК в вузе. Довольно информативно и содержательно раскрыла данную тему в своей лекции кандидат физико-математических наук, доцент физического факультета МГУ Полина Александровна Томази-Вшивцева [4].

Трудно не согласиться с утверждением лектора о том, что «должны быть созданы условия вузами для успешной, эффективной работы преподавателей над созданием онлайн-курсов» [4]. И действительно, ведь именно преподаватель является ключевым звеном в цепочке обучения, а его вклад в развитие МООК очень высок. Именно он разрабатывает онлайн-курсы, встраивает их в свои программы дисциплин и именно он оказывает влияние на формирования отношения студентов к МООК.

К сожалению российских исследований, посвященных изучению феномена МООК и отношения к нему преподавателей с их опытом работы в системе онлайн-обучения очень мало, хотя по результатам таких исследований можно было бы разработать эффективные программы внедрения МООК в образовательное пространство.

Используя метод контент-анализа и тематический анализ текстов, мы приходим к выводу, что МООК имеет ряд достоинств, которые могли бы свидетельствовать о перспективе развития МООК в современном образовании. Прежде всего, это возможность с помощью МООК улучшить организацию учебного процесса благодаря гибкости обучения и отсутствия жестких временных ограничений. Доступность и мобильность обучения являются несомненным достоинством МООК.

Кроме того, в рамках МООК есть возможность расширить опыт работы с новыми образовательными форматами в широкой и разнообразной аудитории. Выход на множественную аудиторию, можно использовать как экспериментальную площадку для внедрения новых методик обучения или проведения социокультурных и иных исследований.

Одним из важнейших этапов МООК является этап аттестации и сертификации, когда слушатель имеет возможность получить сертификат или диплом о завершении курса. На этом этапе в роли слушателя может выступить и сам преподаватель, повышающий уровень своей квалификации и получающий новые знания и навыки по актуальным для системы образования направлениям.

Еще одним преимуществом MOOK является непрерывное образование. MOOK позволяют реализовать систему образования в течении всей жизни, так как курсы могут проходить не только молодые люди, только что окончившие школу и обучающиеся в вузе или специалисты средних лет, стремившийся поддерживать свою значимость и конкурентоспособность, но и пенсионеры, получившие новые возможности приобщиться к инновациям современного общества.

Однако вместе с достоинствами MOOK необходимо отметить и ряд недостатков, которые необходимо преодолеть для совершенствования онлайн-образования.

Прежде всего, многочисленная аудитория MOOK исключает возможность индивидуальной работы с обучающимися, что ведет к самостоятельному освоению материала студентами без непосредственного участия преподавателя.

Далее можно отметить отсутствие высокой мотивации в MOOK. Ведь студенты в традиционных условиях образования имеют некоторые ограничения по времени и по выполнению поставленных задач, а также перспективы получения диплома государственного образца, позволяющего им трудоустроиться, а при прохождении MOOK они получают только сертификат о прохождении курса если вообще не заканчивают курс по разным причинам [1, с. 10].

Еще одним недостатком является языковой барьер. Многие курсы созданы на английском языке. Несмотря на то, что английский язык признан многими специалистами языком международной науки и образования, однако не вся массовая аудитория обладает нужным уровнем знания языка.

Исходя из вышесказанного, можно прийти к выводу, что, несмотря на некоторые недостатки при разработке MOOK, сегодня они представляют собой самую быстро развивающуюся отрасль дистанционного образования.

Получать образование по любой специальности дистанционно и, по большей части, бесплатно, стало возможным сегодня, благодаря информационным технологиям и инновациям в образовании. Сегодня эти инновации серьезно соперничают с традиционным образованием, что ведет непременно к видоизменению и совершенствованию образовательного пространства.

Список литературы

1. *Андрюхина Л. М.* Перспективы социально-профессиональной мобильности в контексте инновационных изменений образовательного ландшафта // Социально-профессиональная мобильность в XXI веке: сборник материалов и докладов Международной конференции / Под редакцией Г. М. Романцева, В. А. Копнова. 2014. С. 9–14.

2. *Дейнеко Е. А., Мельникова И. А., Мельников В. Х.* Массовые открытые онлайн-курсы как ключевой тренд в развитии образования [Электронный ресурс]. URL: http://sibupk.su/upload/medialibrary/3fb/Дейнеко%20Е.А._МАССОВЫЕ%20ОТКРЫТЫЕ%20ОНЛАЙН-КУРСЫ.pdf (Дата обращения 25.10.2019).

3. *Милушенко Т. В.* Оптимизация онлайн-обучения в вузе с использованием MOOK по профилю «иностранный язык» // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2016. №3(19). С. 140–145 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/optimizatsiya-onlayn-obucheniya-v-vuze-s-ispolzovaniem-mook-po-profilu-inostrannyyu-yazyk> (Дата обращения: 25.10.2019).

4. *Томази-Вишцева П. А.* Реализация и внедрение MOOK [Электронный ресурс]. URL: <https://distant.msu.ru/course/view.php?id=1164#section-8> (Дата обращения: 25.10.2019).

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ И ПРИМЕНЕНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕТОДИК НА ЗАНЯТИЯХ

Коммуникативные навыки и умения – очень важны для каждого.

Развитие коммуникативных умений и навыков у студентов – это обучение эффективному общению и успешному взаимодействию с окружающими.

У студентов ГГУ проходят уроки по дисциплинам «Психология личности и профессионального самоопределения» и «Психология общения».

В ходе уроков, которые проходят в виде лекционных и практических занятий основное внимание уделяется развитию как монологической речи, т.е. студенты должны уметь самостоятельно излагать свои мысли, подготовить самопрезентацию; так и диалогической речи, т.е. грамотно вести дискуссию.

В процессе обучения монологической речи предполагается развитие следующих умений: делать сообщения, содержащие наиболее важную информацию по теме, проблеме; кратко передавать содержание полученной информации; рассказывать о себе, своем окружении, своих планах.

На уроках студенты готовят выступления, доклады, защищают презентации, тем самым развивая речь.

Студентов необходимо научить навыкам самопрезентации, они должны уметь рассказать о себе. Впереди у студентов колледжа – поступление в вуз, знакомство с новым коллективом, поиск работы, выступления на научно-исследовательских конференциях, на различных олимпиадах, конкурсах и т.д. Все это предъявляет высокие требования к их личности, к умению подать, и показать себя в более выигрышном, лучшем виде в глазах других людей.

Каждый участник на листе бумаги записывает в свободной форме десять кратких сообщений о себе, начинается одинаково: «Я – ...». Это могут быть черты характера, особенности личности, интересы, биографические данные, разнообразные сравнения себя с кем и с чем угодно.

Очень важным в самопрезентации считается язык тела (мимика, жесты, телодвижения), темп и манера речи, громкость голоса, интонация и четкость произношения.

Студентам необходимо рассказать о себе, постараться раскрепоститься, представить себе ситуацию собеседование.

В процессе обучения диалогической речи развиваются следующие умения: участвовать в дискуссии/беседе на знакомую тему; выражать свое отношение (согласие, несогласие, оценку) к высказыванию собеседника, свое мнение по обсуждаемой теме; вступать в общение; поддерживать общение; переходить к новой теме; завершать общение.

Дискуссия используется для всестороннего рассмотрения сложных проблем, не имеющих однозначного решения.

Цель дискуссии – не столько решить проблему, сколько побудить студентов задуматься над проблемой, пересмотреть свои представления и убеждения, определить свою позицию; научить аргументированно отстаивать свою точку зрения и признать право других иметь свой взгляд, быть индивидуальностью.

Также в ходе урока можно применять такую технику как деловая игра – условное воспроизведение, моделирование некоторой ситуации, которую совместно осваивают участники игры. При этом каждый участник решает свою задачу в соответствии со своей ролью и функцией. В совместной деятельности у учащихся развиваются и навыки сотрудничества.

Благодаря развитию монологической и диалогической речи на уроках у студентов в дальнейшем развиваются следующие особенности: желание общаться с другими, идти на контакт; способность слышать и сопереживать собеседнику, разрешать сложные вопросы взаимодействия, владеть правилами эффективного общения.

Список литературы

1. *Аникеева Н. П.* Воспитание игрой: кн. для учителя. М.: Новосибирск, 2014.
2. *Клименко И. С.* Деловые игры, имитационные упражнения, кейсы: учебник. М.: «КДУ», «Добросвет», 2019.
3. *Ромек В. Г.* Тренинг уверенности в межличностных отношениях. СПб.: Речь, 2012.
4. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б. Д. Карвасарского. СПб.: Питер, 2013.
5. *Шапарь В. Б.* Рабочая книга практического психолога. М.: АСТ; Харьков: Торсинг, 2007.

Т. Н. Байбардина, Л. В. Мищенко, С. Н. Анисим, Л. С. Наливайко

Белорусский торгово-экономический университет потребительской кооперации, Республика Беларусь, г. Гомель

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ МАГИСТРАНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Ориентация Республики Беларусь на интеграцию Европейского образовательного пространства обуславливает необходимость создания системы инновационного образования в высшей школе. Важной задачей государственной инновационной политики является совершенствование высшего образования для подготовки специалистов современного уровня, способных к активным инновационным действиям. Особое место в системе современного образования отводится формированию компетенций и знаний, определяющих инновационный потенциал специалистов, который в полной мере будет соответствовать требованиям практики инновационной деятельности отечественных организаций [1].

Для качественной подготовки магистров экономического профиля необходимо рассматривать все стороны деятельности учреждений высшего образования (УВО), в особенности основные элементы процесса обучения. Качество подготовки всегда является самой важной проблемой всех УВО. Эффективность подготовки магистров, в свою очередь, непосредственно зависит от качества системы управления подготовки магистров, которые нуждаются в непрерывном совершенствовании. Объектом управления является учебный процесс подготовки магистров, в частности при формировании учебного плана в соответствии с требованиями работодателей и организации самостоятельной работы магистрантов.

Как показывает практика, ключевое внимание при подготовке магистров должно быть уделено вопросам формирования профессиональных практико-ориентированных компетенций, которые в полной мере соответствуют требованиям работодателей. Необходимым условием формирования компетенций как личностных способностей специалиста решать профессиональные задачи является повышение роли самостоятельной работы в образовательном процессе.

Повышение качества подготовки магистров экономического профиля с учетом требований работодателей требует разработки соответствующей модели формирования компетенций, в которой особое место принадлежит алгоритму организации самостоятельной работы магистрантов, составляющие структурные элементы которого ориентированы на повышение компетентности выпускника.

Организация самостоятельной работе магистрантов требует постоянного отслеживания ее результатов, т.е. проведение мониторинга, который осуществляется через систематическое использование педагогической диагностики. Методологической основой системы педагогической диагностики в УВО выступает системный подход.

Системный подход рассматривается как совокупность методов познания, исследования, конструирования действительности, способов описания и объяснения природы анализируемых объектов или их моделей и позволяет исследовать компоненты любых систем, осуществлять проектирование, моделирование новых систем, формировать механизм их целенаправленного функционирования и развития [2]. Кроме того, системный подход позволяет рассматривать объект исследования как совокупность структурных компонентов, функциональных связей и отношений, которые обуславливают целостность, устойчивость и его внутреннюю организацию.

Для повышения качества подготовки будущего специалиста с учетом требований образовательного стандарта высшего образования по соответствующей специальности экономического профиля и требований работодателей необходимо совершенствование алгоритма действий по поддержке самостоятельной работы магистранта, анализ результатов

которого позволит вносить коррективы в организацию процесса обучения и повысить компетентность выпускника магистратуры.

Алгоритм действий по поддержке самостоятельной работы магистранта представлен на рисунке 1.

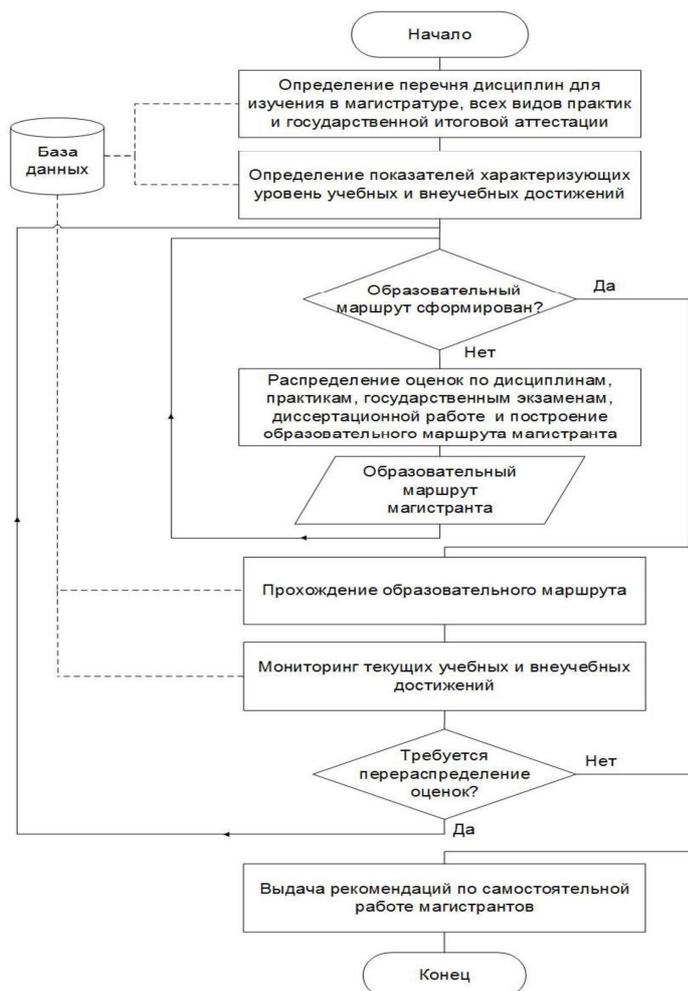


Рисунок 1 – Алгоритм действий по поддержке самостоятельной работы магистранта [3, с. 14]

В современных условиях инновационная деятельность тесно связана с научно-исследовательской. С одной стороны, инновационная деятельность на ранних этапах включает в себя научно-исследовательскую в виде фундаментальных и прикладных научных исследований.

Научная направленность обучения в магистратуре УВО экономического профиля может быть обеспечена за счет: соответствия темы магистерской диссертации одному из приоритетных направлений развития науки, стратегии социально-экономического развития региона; формирования у магистрантов знаний методологии и технологии продвижения товаров и услуг на внутреннем и внешнем рынках и готовности к их применению на практике; организации активного участия магистрантов в научно-исследовательской работе кафедры; повышения результативности научных публикаций по результатам проведенных исследований в процессе обучения в магистратуре.

Поскольку обучение в магистратуре в большей степени носит индивидуальный характер, и магистранты изначально находятся в разных условиях (различные научные направления, научные школы, виды НИР, степень проработанности тем диссертаций, поставленные задачи и ожидаемые результаты), соответственно и этапы и результаты выполнения НИР могут быть смещены как в сторону опережения, так и в сторону отставания от представленного графика. Если магистрант активно занимался научной работой с первых лет обучения в бакалавриате и продолжает это научное направление в магистратуре, то в процессе обучения в магистратуре он может решать задачи и получать результаты, которые для большинства магистрантов реальны.

Если магистрант начинает исследование по совершенно новому научному направлению, то некоторые из этапов научного исследования могут быть более продолжительными, а некоторые незавершенными, соответственно и результаты исследования могут быть представлены не в полном объеме.

Обучение в магистратуре должно моделировать отдельные этапы выполнения инновационных проектов. В частности, практика магистрантов должна проводиться в организациях различной сферы деятельности и в структурных подразделениях УВО, а также в инновационных и научно-образовательных центрах. Обобщенный алгоритм самостоятельной работы магистрантов в процессе научно-исследовательской практики представлен на рисунке 2.

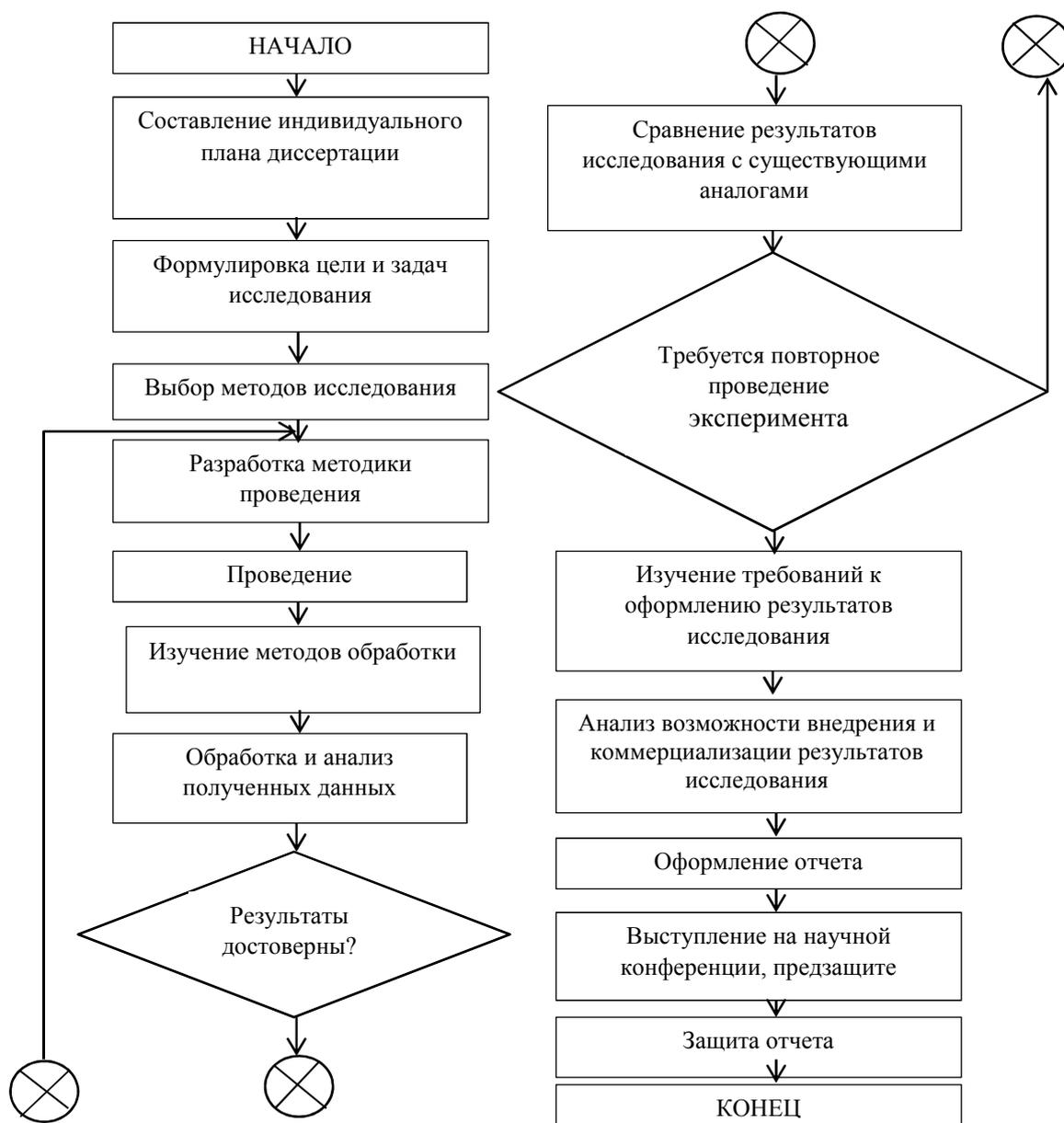


Рисунок 2 – Алгоритм организации самостоятельной работы магистрантов по специальности в период прохождения практики (собственная разработка)

Представленная выше организация самостоятельной работы магистрантов при прохождении практики позволяет сформировать элементы универсальных и профессиональных компетенций. При прохождении практики у магистрантов повышается инновационная активность, выявляются магистранты, стремящиеся к самореализации через инновационную деятельность, и происходит постепенное формирование готовности к практической работе.

Таким образом, совершенствование системы управления подготовкой магистров с учетом использования системного подхода к организации их самостоятельной работы позволит

реализовать требования, предъявляемые при подготовке магистров экономического профиля, а также повысить уровень обучаемости магистров в учреждениях высшего образования Республики Беларусь.

Список литературы

1. *Байбардина Т. Н.* Подготовка маркетологов в высшей школе в условиях инновационного развития Республики Беларусь: монография. Гомель: учреждение образования «Белорусский торгово-экономический университет потребительской кооперации», 2017. 216 с.

2. *Ковалевская Л. В.* Организационно-педагогическая модель применения педагогической диагностики в процессе организации самостоятельной работы студентов // Высшая школа. 2018. № 1. С. 41–45.

3. *Ширяев О. В.* Модели и алгоритмы управления учебным процессом с учетом мониторинга требований работодателей (на примере магистерской подготовки): автореферат дис. ... кандидата технических наук: 05.13.10. Брянск, 2017. 20 с.

Т. Н. Байбардина, О. А. Бурцева, Л. С. Наливайко

Белорусский торгово-экономический университет потребительской кооперации, Республика Беларусь, г. Гомель

ПОДГОТОВКА КАДРОВ ДЛЯ ВЫСОКОТЕХНОЛОГИЧНЫХ СЕКТОРОВ НАЦИОНАЛЬНОЙ ЭКОНОМИКИ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

В настоящее время страны мира вступили в эпоху, когда большая часть экономического богатства создается в высокотехнологичных и наукоемких отраслях, что существенно меняет требования к подготовке кадров, их профессиональному и интеллектуальному потенциалу.

Инновационное развитие системы высшего образования, как важнейшей и актуальной задачи государственной политики в области образования, определяется в современных условиях процессами интеграции белорусской высшей школы в мировое образовательное пространство, потребностями практической направленности высшего образования, выбором оптимальных форм взаимодействия образования, науки и производства, приоритетами деятельности учреждений высшего образования по подготовке высококвалифицированных специалистов экономического профиля, обладающих необходимыми профессиональными компетенциями для работы в высокотехнологичных секторах национальной экономики.

С учетом тенденций развития мирового образовательного пространства, характеристики актуального состояния национальной системы образования современные векторы развития образовательной отрасли определены в документе «Концептуальные подходы к развитию системы образования Республики Беларусь до 2020 года и на перспективу до 2030 года» (Приказ Министра образования от 29 ноября 2017 года) [1]. Данный документ Министерством образования создан на основе обобщения опыта развития высшей школы республики. В нем определены основные цели, задачи, принципы, направления и приоритеты государственной политики в сфере высшего образования на период до 2030 года, направленные на усовершенствование национальной системы образования республики.

В настоящее время в основу развития образования в Республике Беларусь положены принципы неразрывной связи проводимых преобразований с запросами общества, государства и личности, обеспечения единства обучения и воспитания, опоры на опыт, лучшие традиции и достижения советской школы. Функционирование и развитие системы высшего образования осуществляются на основе реализации принципов государственной политики в сфере образования, которые отражены в Кодексе Республики Беларусь об образовании (далее – Кодекс), Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года, Программе деятельности Правительства Республики Беларусь на 2016 – 2020 годы, Государственной программе «Образование и молодежная политика» на 2016–2020 годы. Целями Государственной программы являются повышение качества и доступности образования в соответствии с потребностями инновационной экономики, требованиями информационного общества, образовательными запросами граждан, развитие потенциала молодежи и ее вовлечение в общественно полезную деятельность [2].

В программе определены цели, задачи и приоритетные направления, которые способствуют развитию системы высшего образования Республики Беларусь с учетом развития демографической ситуации в республике. Программа предполагает создание организационных основ и механизмов совершенствования системы высшего образования во всех регионах Республики Беларусь.

Основными приоритетными задачами в подготовке кадров для высокотехнологичных секторов национальной экономики Республики Беларусь являются:

– дальнейшее развитие интеграции учреждений высшего образования (УВО) науки и производства, развития университетов как образовательно-научно-производственных

комплексов (консорциумов), ресурсных центров, обеспечивающих генерацию новых знаний и технологий и трансферт их в образование;

– расширение сетевого взаимодействия учреждений высшего образования с целью совместного использования материально-технических и кадровых ресурсов кластеров организаций-партнеров;

– придание университетам функций центров научно-инновационной деятельности, создание и развитие при них субъектов инновационной инфраструктуры;

– расширение совместных образовательных программ с университетами Российской Федерации, находящимися на высоких позициях в мировых рейтингах, с целью формирования совместных учебных планов и обеспечения «включенного» образования;

– увеличение объема экспорта образовательных услуг и объема экспорта наукоемкой и высокотехнологичной продукции (товаров, работ, услуг) в соответствии с доведенными плановыми показателями;

– повышение качества подготовки специалистов на основе эффективной практико-ориентированной подготовки и расширения связей с организациями-заказчиками кадров; существенное расширение целевой подготовки специалистов как наиболее действенного механизма по удовлетворению острых кадровых потребностей отраслей экономики и социальной сферы;

– обеспечение увеличения приема на вторую ступень высшего образования (магистратуру) как необходимое условие для подготовки кадров по инновационным направлениям развития экономики и социальной сферы;

– совершенствование дистанционной формы высшего образования в направлении обеспечения потребностей граждан в получении высшего образования в условиях полного или почти полного отсутствия необходимости посещения УВО;

– развитие системы университетского менеджмента в направлении автоматизации образовательных и кадровых сервисов;

– проведение регулярных мониторингов качества образовательных услуг с целью оценки соответствия потенциала выпускников требованиям рынка труда.

Инновационная направленность подготовки специалистов определяет необходимость выбора оптимальных форм взаимодействия образования, науки и производства. Это подразумевает развитие партнерских связей на долгосрочной основе по направлениям «университет – научные учреждения», «университет – производство».

Важным направлением подготовки кадров для национальной экономики Республики Беларусь является расширение сотрудничества УВО с заказчиками – создание на предприятиях с высокотехнологичным производством учебно-научно-производственных комплексов и филиалов кафедр УВО. В таблице 1 представлены данные о современных формах взаимодействия учреждений высшего образования Республики Беларусь с организациями и предприятиями.

Таблица 1 – Направления и формы взаимодействия образовательных учреждений и субъектов хозяйственной деятельности [4]

Направления взаимодействия	Формы взаимодействия образовательных учреждений и организаций (предприятий)
Обучение	Различные формы содействия трудоустройству выпускников УВО
	Спецкурсы и мастер-классы специалистов для студентов
	Участие специалистов в ГЭК и в учебном процессе
	Повышение квалификации и переподготовка кадров по заявкам предприятий и организаций
Производственный процесс	Учебно-практическое обучение на производственной базе
	Выездные занятия
	Организация филиалов кафедр на базе организаций (предприятий)
	Предоставление производственных мощностей отечественных и зарубежных организаций в качестве баз учебной практики студентам

Научно-методическая работа	Создание учебно-научных производственных комплексов
	Стажировка преподавателей в филиалах кафедр
	Рецензирование учебных программ учреждений образования специалистами-практиками
	Мониторинг качества образования и выявление проблем подготовки специалистов
Научно-исследовательская работа	Создание учебных и научно-производственных лабораторий, технопарков, бизнес-
	Проведение конкурсов научно-практических работ студентов, предметных олимпиад,
	Выполнение научных исследований для организаций (предприятий) силами сотрудников и студентов
	Создание кластеров по приоритетным направлениям науки
Финансирование	Выделение грантов и стипендий лучшим студентам
	Плата за обучение
	Укрепление материально-технической базы учреждений образования посредством оказания финансовой (спонсорской) помощи
	Финансирование акций, проводимых учреждениями образования (спортивных, культурно-массовых), олимпиадного движения

Эффективным направлением развития инновационной деятельности в университетах страны является создание бизнес-структур (технопарков, центров трансфера технологий, бизнес-инкубаторов). Примером успешного приближения учебного процесса к производственному является деятельность филиала кафедры экономической информатики Белорусского государственного экономического университета в Парке высоких технологий с участием EPAM Systems, созданного 12 мая 2014 года. Компания EPAM Systems успешно открыла филиалы кафедр БГУ и БГУИР, которые функционируют на базе специально оборудованных помещений на территории Парка высоких технологий (это филиалы кафедр теоретической и прикладной механики, веб-технологий и компьютерного моделирования, функционального анализа механико-математического факультета БГУ; филиалы кафедр программного обеспечения информационных технологий, электронных вычислительных машин, информатики факультета компьютерных систем и сетей БГУИР).

Важным условием в подготовке кадров для высокотехнологичных секторов экономики является гибкое реагирование на реальные запросы национальной экономики. В свою очередь это требует формирования системы взаимодействия по следующим направлениям: «университет – государство», «университет – субъект хозяйственной деятельности», «университет – школа».

При этом особая роль в подготовке кадров принадлежит использованию новых образовательных технологий в учебном процессе. Основными приоритетами в данном аспекте должны стать: компетентностный подход, акцентирующий внимание на результативности образования; активизация инновационной деятельности студентов, подготовка специалистов, способных инициировать и реализовывать инновационные проекты на любом производстве; внедрение интерактивных методов обучения, предполагающих постоянное систематическое взаимодействие преподавателя и студентов между собой в учебном процессе; развитие критического мышления, предполагающего проявление психической, эмоциональной, познавательной активности, направленной на решение конкретных проблем.

Решение поставленных задач в области подготовки кадров для высокотехнологичных секторов национальной экономики позволит поднять престиж высших учебных заведений, соответствовать требованиям времени и приоритетам мирового рынка образовательных услуг, повысить конкурентоспособность высшего образования Республики Беларусь в мировом образовательном пространстве.

Список литературы

1. Концептуальные подходы к развитию системы образования Республики Беларусь до 2020 года и на перспективу до 2030 года / Министерство образования Республики Беларусь. Минск: Национальный институт образования, 2018. 37 с.
2. Об утверждении государственной программы «Образование и молодежная политика» на 2016–2020 годы: постановление Совета Министров Республики Беларусь от 28.03.2016 № 250 // КонсультантПлюс: Беларусь. Технология 3000 [Электронный ресурс] ООО «ЮрСпектр». Минск, 2018.

3. Подготовка маркетологов в высшей школе в условиях инновационного развития Республики Беларусь: монография Т. Н. Байбардина [и др].; под общ. ред. канд. экон. наук, доцента Т. Н. Байбардиной. Гомель: учреждение образования «Белорусский торгово-экономический университет потребительской кооперации», 2017. 216 с.

4. *Baybardina T. N.* Modern ways to transform the system of high education, science and prantice trainings in Republic of Belarus / Т. N. Baybardina, N. P. Lapitskaya, I. I. Grishenko, Т. А. Kuzniatsova // Science, Technology and Higher Education: materials of the IX international research and practice conference, Westwood, December 23–24, 2015. Publishing office Accent Graphics communications – Westwood-Canada, 2015. С. 91–99.

М. М. Базарова

Ликино-Дулевская основная общеобразовательная школа № 4 им. А. В. Перегудова, г. Ликино-Дулево

РАБОТА С ТЕКСТОМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Младший школьный возраст можно считать отправной точкой формирования межкультурной компетентности. По мнению К. Мок, уже к шести годам у ребенка вырабатывается не только первоначальное представление о расовой принадлежности, но и о причинно-следственной связи фактора национальности с положением в обществе и становятся особенно чувствительными к усвоению как позитивных, так и негативных национальных стереотипов. Не вмешиваться в формирование детской личности именно в этот период означает позволить «осесть» негативным национальным стереотипам в детское сознание, когда способность к критическому их осмыслению еще не сформирована. Это несет большую опасность для становления детской личности. Несмотря на активное внимание, которое проявляется к формированию межкультурной компетентности учащихся, проблема непосредственно процесса становления личности младшего школьника, обладающей межкультурной компетентностью изучена недостаточно.

Проблема межкультурной компетентности является предметом многочисленных исследований как зарубежных, так и российских ученых. Изучение вопросов организации, содержания, форм, методов и технологий межкультурного обучения находит отражение в работах И. И. Халеевой, С. Г. Тер-Минасовой, в исследованиях А. А. Леонтьева, И. А. Зимней, В. В. Сафонова, В. В. Оценкова и других ученых.

К характеристикам межкультурной компетенции исследователи в разных формулировках, но единодушно относят следующие умения:

- вступать в диалог, критически осмысливать их и тем самым обогащать собственную картину мира;
- ориентироваться в феноменах иного образа жизни, сознания и системы чувств, иерархии ценностей.

В современной науке сформировалось несколько подходов к трактовке понятия «межкультурная компетенция»:

- когнитивный подход – в его рамках межкультурная компетенция рассматривается как когнитивные знания, воплощающиеся в поведенческих навыках. Данный подход нацелен на совершенствование понимания и повышение уровня толерантности в принятии других культур;
- поведенческий подход – провозглашает возможность адаптации общих поведенческих навыков к условиям межкультурной коммуникации;
- прагматический подход – согласно ему «культурной компетенцией можно считать действие, которое соответствует и эффективно используется для определения культурной идентичности какой-либо конкретной ситуации».

Проанализировав и обобщив вышесказанное, мы под межкультурной компетенцией понимаем интегрированную совокупность знаний, умений и навыков, обуславливающих опыт личности в области межкультурной коммуникации.

Младший школьный возраст – важнейший период в психосоциальном развитии человека. Именно в нем происходит идентификация личности, результатом которой выступает этническое самосознание.

Поликультурное образование в начальной школе требует пристального внимания, так как именно в это время у ребенка складываются взгляды на мир, ценностные установки и ориентации, накапливается личный опыт общения со сверстниками. Нам представляется важным формировать межкультурную компетенцию, что предполагает введение младшего школьника сначала в родную для него культуру, а затем в иные культуры.

Что же необходимо для того, чтобы уроки русского языка помогли усовершенствовать развитие межкультурной компетенции младших школьников?

Мы видим ответ на этот вопрос, введя в уроки систему заданий на понимание текста. Текст – основная единица коммуникации, способ сохранения и передачи информации, форму существования культуры, определенной исторической эпохи, отражение психической жизни индивида.

В соответствии с данной методикой определенным образом меняется содержание и организация процесса обучения русскому языку.

Во-первых, содержание существенно обогащается за счет работы с языковыми категориями и словарными словами как с понятиями. При этом школьники в совместной с учителем и одноклассниками поисковой деятельности видят путь определения каждого понятия, с которым они знакомятся. Процесс нелегкий, но он учит детей думать над каждым словом, фразой, предложением, способствует развитию точной, доказательной, правильной речи, совершенствует логическое мышление учащихся, помогает глубже познать и прочнее запомнить изучаемый материал.

Во-вторых, сам список вопросов – тоже текст.

В-третьих, даже если не читать вопросы к произведению полностью, а отвечать на них сразу по прочтении каждого последующего, происходит коммуникация по поводу текста. Мы читаем и пытаемся осмыслить все языковые единицы, из которых складывается текст. Грамотность чтения – способность человека к осмыслению письменных текстов и рефлексии на них, к использованию их содержания для достижения собственных целей, развития знаний и возможностей, для активного участия в жизни общества.

Смыслопостижение, а именно так называется эта работа, влечет за собой смыслопорождение. Читатель интерпретирует, таким образом, авторский текст, включается в совместное творение содержания произведения. Вопросы к тексту возникают по ходу чтения, а не после него. Урок-коммуникация – это не викторина, где учитель задает вопросы о прочитанном тексте, а ученики ищут ответы на них, пытаются угадать правильный ответ.

Анализ теории по теме исследования позволил нам отобрать эффективные приемы работы с текстом и определить наиболее оптимальную последовательность их применения.

Программа состоит из четырех ступеней:

Ступень I: Учимся читать тексты.

Ступень II: Учимся решать учебные тексты.

Ступень III: Учимся понимать учебные тексты.

Ступень IV: Осваиваем виды чтения.

Возраст учащихся, специфика предмета (4 класс, уроки русского языка), изучаемые приемы работы с текстом (ступени, соответствующие задания к ним) позволяют нам развивать межкультурную компетенцию посредством отбора его содержания (направленность на собственную культуру, иные культуры, толерантность, эмпатию). А эффективность усвоения содержания текстов подкрепляется комплексом эффективных приемов работы с текстом. То есть, в нашей работе мы выделили два направления:

1) отбор эффективных приемов работы с текстом;

2) отбор содержания самих текстов.

Текстовый материал предлагаем располагать в соответствии с основными задачами обучения и контроля умений, связанных с информационной обработкой текста. Каждый текст должен быть направлен на формирование умений, овладение которыми свидетельствует о полном понимании текста:

– общая ориентация в содержании текста и понимание его целостного смысла;

– нахождение обучающей информации в тексте;

– интерпретация текста (проблема, тема, авторская позиция);

– рефлексия на содержание текста или на форму текста и его оценка (мнение учащегося, аргументы). Для работы предлагаются тексты разных стилей: научные, официально-деловые, публицистические и т.д.

Задания к тексту определяют, развивают определенные умения работы с текстом, а содержание самих текстов позволяет провести работу по формированию межкультурной компетенции (информирование о различных культурах, коммуникация на русском языке, беседы, обсуждение содержания текста).

Работа с текстом представилась нам в основном как эффективное средство формирования когнитивной и личностной сферы межкультурной компетенции учащихся.

Работа с текстом на уроках русского языка в начальной школе – один из многих способов формирования межкультурной компетенции обучающихся. Мы видим процесс формирования межкультурной компетенции как комплекс систематически проводимых мероприятий в рамках урочной, внеурочной деятельности, а также в рамках процесса дополнительного образования детей. Учитывая то, что межкультурная компетенция рассматривается как совокупность сфер деятельности (когнитивная, поведенческая, личностная), мы считаем, что и подход к формированию межкультурной компетенции учащихся разнообразным, комплексным, развивающим все сферы личности ребенка в рамках межкультурной компетенции.

Дальнейшее изучение темы «формирование межкультурной компетенции учащихся» мы видим через изучение возможных средств ее формирования в рамках:

– внеурочной деятельности (воспитательные мероприятия: игры, викторины, конкурсы, тренинги и т.п.);

– средствами проектной деятельности как в рамках урочной, так и внеурочной деятельности;

– средствами искусства, реализовывая творческий потенциал учащихся (изобразительное искусство, вокал, театральные студии и др.);

– практики общения с представителями иных культур (поездки, беседы).

Список литературы

1. Анисимов В. М., Андреева К. Е., Сокоуртова Л. В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. Якутск, 2001. С. 74.

2. Гальперин И. Р. Сменность контекстно-вариативных форм членения текста // Русский язык. Текст как целое и компоненты текста. М., 1982. С. 54.

3. Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. А. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов / Под ред. А. П. Садохина. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 352 с.

4. Елизарова Г. В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: Дис... д-ра пед. наук. СПб., 2001.

5. Корочкина М. Г. Формирование межкультурной компетенции в техническом университете: Дис. канд. пед. наук. Таганрог, 2000. с. 28.

6. Новицкая А. В. Формирование межкультурной компетенции в различных видах межкультурных контактов // Сб. науч. тр. СевКавГТУ. Сер. Гуманитарные науки. 2008. № 6. ncstu.ru

7. Птицына И. Ф. Педагогические условия формирования межкультурной компетенции вторичной языковой личности студентов (на материале изучения японского языка и культуры): Автореф. дис. канд. пед. наук. Якутск, 2008. 25 с.

8. Рабочая тетрадь по русскому языку. Задания на понимание текста: 5–8 класс / О. Н. Зайцева. М.: Издательство «Экзамен», 2013.

9. Садохин А. П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования [Электронный ресурс]. URL: jourssa.ru/2007/1/6aSadohin.pdf

10. Соловьева И. С. Педагогические условия формирования межкультурной компетенции старшеклассников [Электронный ресурс]. URL: ysu.ru/avtoreferat/solovieva-is.pdf

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНЫХ И ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Трудно представить себе современную жизнь без постоянного использования цифровых технологий, равно как и без свободного владения одним или несколькими иностранными языками.

Общеизвестно, что в процессе подготовки школьников преподавание английского и немецкого языка как основного/второго иностранного имеет огромное значение. В настоящее время международные связи и контакты в различных сферах деятельности расширяются с каждым годом. Представители множества профессий участвуют в международных конференциях, публикуют статьи в зарубежных печатных и электронных изданиях, общаются и делятся опытом с коллегами из-за рубежа, поэтому им необходимо хорошо владеть иностранным языком. Инновационные технологии в настоящее время активно внедряются в процесс обучения школьников и студентов и носят довольно разнообразный характер.

Практическая цель изучения иностранного языка заключается в формировании у детей способности и готовности к деловой коммуникации, кроме того, предполагает развитие у учащегося возможности активного восприятия живой речи и неадаптированных текстов на иностранном языке. В настоящее время в учебной деятельности широко используется проектная технология – она является сравнительно новой, однако уже успела отлично себя зарекомендовать. Большое внимание следует уделить и современным цифровым технологиям, которые очень сильно облегчают деятельность педагога и представляют значительный интерес для учащихся.

Метод проектов (проектная методика, проектная технология) – это одна из технологий обучения, в том числе иностранным языкам, которая основана на моделировании социального взаимодействия в малой группе в ходе учебного процесса. Как указывает А.Н. Щукин, в ее основе лежит личностно-деятельностный подход к обучению [Щукин 2010, 114]. Проект представляет собой планируемую учеником самостоятельно и реализуемую на иностранном языке работу, посвященную определенной теме. Проекты могут быть индивидуальными, когда их выполняет один ученик, или групповыми (в них может участвовать даже целый класс или школа), к ним могут относиться такие виды деятельности учащихся, как выпуск газеты или журнала, подготовка спектакля или внеклассного мероприятия, творческая работа на уроке, посвященная конкретной изучаемой теме.

Разработанный еще в первой половине XX в. на основе прагматической педагогики Джона Дьюи метод проектов становится особенно актуальным в современном информационном обществе. Метод проектов не является абсолютной новинкой в мировой педагогике: он начал использоваться в практике обучения значительно раньше выхода в свет известной статьи американского педагога У. Килпатрика «Метод проектов» (1918), в которой он определил это понятие как «от души выполняемый замысел». В России метод проектов был известен еще в 1905 году. Под руководством С. Т. Шацкого работала группа российских педагогов по внедрению этого метода в образовательную практику. После революции метод проектов применялся в школах по личному распоряжению Н. К. Крупской. В 1931 г. постановлением ЦК ВКП(б) метод проектов был осужден как чуждый советской школе и не использовался вплоть до конца 80-х гг.

В настоящее время метод проектов широко внедряется в образовательную практику в России благодаря введению ФГОС общего образования (стандартов второго поколения). Проекты могут быть самыми разными, в частности, индивидуальными и групповыми, локальными и телекоммуникационными. В последнем случае группа обучаемых может вести работу над проектом в Интернете, при этом будучи даже разделенными территориально. Теоретическая основа внедрения метода проектов в России разработана в трудах Е. С. Полат.

Рассмотрим же теперь использование современных цифровых технологий в преподавании немецкого и английского языка как второго/основного иностранного на примере таких популярных УМК, как «Звездный английский», «Горизонты» и «Радуга». Автор данной статьи в процессе своей работы в школе имел дело с указанными учебниками, в связи с чем может утверждать, что проектная деятельность занимает значительное место в поурочном планировании — практически каждый модуль сопровождается или может сопровождаться по желанию педагога работой над проектом. Так, например, в ходе обучения школьников немецкому языку как второму иностранному в 6 классе используется УМК «Горизонты», разбитый на семь учебных модулей: «Мое жилье», «Еда и напитки», «Мода и одежда» и так далее. Каждый модуль сопровождается проектной работой, которой обычно посвящается целый урок или даже два урока в зависимости от сложности и трудоемкости выбранной темы. Ученики могут работать индивидуально, в парах или в группах, в свою очередь сама поставленная перед ними задача может в значительной степени варьироваться. Если взять в качестве примера тему «Еда и напитки», то проект имеет множество вариантов реализации: презентация по теме «Кухня немецкоговорящих стран» или «Кухня народов мира», составление меню для столовой или ресторана, рассказ ученика о том, что он сам ест на завтрак, обед и ужин, или о своем любимом блюде и способе его приготовления. Весьма целесообразно не просто собирать проектные работы на проверку, но провести их обсуждение и анализ в классе: какая работа больше всего понравилась, почему, было ли понятно то, о чем рассказывал ваш товарищ? Здесь также можно прибегать к рефлексии: ученики в конце занятия говорят о том, какие впечатления у них вызвала проделанная работа, как они оценивают свое настроение, что вызвало сложности, а что, напротив, было очень легко выполнить.

С огромным интересом и энтузиазмом учащимися были встречены интерактивные задания на иностранных языках, примеры которых можно найти в интернете или на специальных компакт-дисках (учебники типа McMillan, Murphy, Themen и другие). При помощи современных цифровых технологий можно развивать навыки аудирования, повышать качество знаний в области страноведения. Так, например, опыт автора данной статьи показывает, что регулярный просмотр фильмов по страноведению на уроках немецкого помогает учащимся показывать высокие результаты на школьных и районных предметных олимпиадах, а просмотр фильмов на иностранном языке — повышать качество знаний учащихся в области аудирования. Современные цифровые технологии помогают решить и ряд других проблем, к примеру, в области нехватки учебных пособий и словарей (можно использовать их электронные версии и работать с учебником/словарем в режиме онлайн) или в области активной связи педагога с классом. Многие электронные версии учебных пособий и словарей содержат также интерактивные задания в области лексики и грамматики изучаемого языка, очень интересные для школьников, а также удобные и легкие в использовании; они содержат задания, необходимые для подготовки к предметным олимпиадам, а также к ОГЭ и ЕГЭ.

Проектные работы могут быть краткосрочными и долгосрочными; краткосрочный проект рассчитан на один-два урока, долгосрочный может быть выдан учащимся на четверть, полугодие или даже учебный год. Результаты работы в свою очередь могут быть представлены на итоговых занятиях, классных часах, общешкольных или районных конференциях или на заседаниях школьных научных обществ.

Отдельно следует сказать об использовании проектных технологий классными руководителями. Те учителя, у которых есть классное руководство, регулярно проводят со своими учениками классные часы на определенные темы, касающиеся личной и общественной безопасности, истории России и родного края, этики и так далее. Классный час может быть организован как непосредственное общение учащихся с педагогом на заданную тему или идти согласно предварительно разработанному сценарию, однако его можно представить и как проект. Например, учащиеся МОУ «Гимназия 56» активно участвовали в таких проектах, как «Железная дорога – зона повышенной опасности», «Берегите лес от пожара», «Мы за здоровый образ жизни», «Учимся быть культурными», «Пожарная безопасность»,

«Электробезопасность», «Наш край в годы войны». По указанным темам они готовили презентации, плакаты, принимали участие в конкурсах рисунков.

Обычно для реализации проектов используются вполне стандартные образовательные технологии – индивидуальная, парная или групповая, о чем уже кратко упоминалось выше. Однако современные цифровые технологии могут помочь придумать и другие методы работы над проектом, в том числе составление онлайн-проекта, в том числе в форме веб-сайта или презентации.

Можно сказать, что применение проектных и цифровых технологий в процессе обучения позволяет формировать целый комплекс различных умений. Так, в частности, развиваются исследовательские умения (способность самостоятельно находить недостающую информацию, выдвигать гипотезы, устанавливая причинно-следственные связи, синтезировать и обобщать информацию из разных источников). Кроме того, метод проектов формирует умения принимать решение, прогнозировать последствия, анализировать текущую ситуацию. Более того, посредством реализации проектов, в том числе в цифровой среде, школьники получают прекрасную возможность общественной презентации своих достижений.

Отдельно следует рассмотреть, что именно дает применение цифровых и проектных технологий с различных практических точек зрения, если говорить о достижении различных метапредметных результатов и рефлексии. О том, что проектная технология позволяет активно развивать разговорную речь и наглядно показывать учащимся, как можно использовать получаемые ими знания на практике, уже было кратко сказано выше, однако проекты позволяют также реализовывать метапредметные умения и навыки. Согласно ФГОС, метапредметные результаты связаны с перетеканием умений из одного предмета в другой, наличием межпредметных связей, формированием социальных компетенций, и именно работа над проектами позволяет достичь данных целей. Если привести в качестве примера УМК «Горизонты», то проект «Хобби» (5 класс) тесно связан с вопросами физической культуры и технологии (многие учащиеся в своих проектных работах рассказывают о том, как занимаются определенными видами спорта или рукоделия), проекты «Еда», «Мода и одежда» (6 класс) также затрагивают темы, рассматриваемые в контексте уроков технологии, проект «Известные люди» (7 класс) коррелирует с вопросами, которые учащиеся разбирают на уроках музыки, истории и литературы, а также повышает уровень знаний учеников в области страноведения. В частности, учащиеся седьмых классов выбирали в качестве персон для своей проектной работы таких известных деятелей культуры немецкоговорящих стран, как Моцарт, Гете, Шиллер, Ремарк, и здесь учителю целесообразно подчеркнуть, как проект того или иного ученика связан с пройденным ими материалом. Проект «Каникулы» или «Путешествие в Германию» (7 и 8 классы) учителю немецкого языка целесообразно совместить со страноведением и заодно закрепить знания учеников в области географии Европы, побуждая их использовать географические карты, показывать и рассказывать, где именно находятся конкретные объекты.

Особо нужно рассмотреть вопросы проектной деятельности в начальной школе. Проектная деятельность младших школьников, будучи основной структурной единицей процесса обучения, способствует развитию общеучебных навыков. К таковым ведущий специалист в области преподавания английского языка, заместитель директора гимназии 56 пос. Красково по УВР Е.Г. Кузнецова относит социальные (умение работать в группе, сотрудничать, умение принимать и выполнять определенную роль: быть лидером или исполнителем, умение выстраивать свои отношения с людьми, которые тебя окружают), коммуникативные (учиться не только говорить, но важно развить и умение слушать, принимать другое мнение и спокойно отстаивать свое), мыслительные (дети учатся анализировать, обобщать, сравнивать, классифицировать), исследовательские (ученики получают возможность научиться проводить исследование, уметь наблюдать, выявлять, соотносить).

Проектное обучение способствует повышению личной уверенности учащихся, развивает коммуникабельность и умение сотрудничать, механизм критического мышления, умение искать пути решения проблемы, исследовательские и интеллектуальные умения, целеустремленность, настойчивость, трудолюбие, помогая приобрести определенные учебные навыки. Метод

проектов позволяет интегрировать различные виды деятельности, делая процесс обучения более увлекательным, более интересным, поэтому как следствие и гораздо более эффективным.

При помощи современных компьютерных технологий дети также могут создавать проектные работы. Нам известно, что под проектом понимается самостоятельно планируемая и реализуемая на иностранном языке работа, в которой преподаватель не принимает участия, а лишь контролирует и корректирует действия школьников, а также дает советы, где, например, можно подобрать необходимые материалы и литературу. Благодаря этому дети учатся самостоятельно работать с информацией и текстами, выделять основные мысли, конспектировать, кратко излагать содержание прочитанного, анализировать, делать обобщения. Необходимые для создания проекта сведения можно также искать в сети Интернет, а саму работу оформить в виде презентации либо разместить в блоге учебной группы или класса, а также в Школьном портале; преподаватель в данном случае направляет действия участников проекта, дает консультации и корректирует работу школьников.

Впрочем, любой проект может иметь сайт, отражающий ход работы над ним. Задача учебного проекта, результаты которого представлены в виде веб-сайта, заключается в том, чтобы дать ответ на проблемный вопрос проекта и всесторонне осветить ход его получения, то есть само исследование.

Таким образом, на примере всего вышесказанного можно видеть, насколько продуктивным может быть использование проектной технологии и современных цифровых технологий при освоении учащимися иностранного языка, а также при осуществлении педагогической и научной работы. Оно позволяет интенсифицировать учебный процесс в условиях небольшого количества часов, выделяемых на изучение второго иностранного языка в школе, и добиться значительных успехов в области освоения учениками основных иностранных языков.

Список литературы

1. *Авдошин А. С., Халиуллин Р. Б.* Использование информационных технологий в образовании // Новые педагогические технологии. Материалы II Международной научно-практической конференции (30.06.2011). М., 2011.
2. *Бакулина А. С.* Использование ролевых игр, круглых столов и дискуссий в процессе обучения студентов иностранному языку // Научно-методический семинар кафедр Факультета иностранных языков: сборник научных и учебно-методических докладов и статей / Отв. ред. И. Г. Анисеева. М., 2016. С. 17–26.
3. *Ваторопина Е. В.* Дискуссия как эффективный интерактивный метод формирования коммуникативной компетенции на уроках английского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://nsportal.ru>
4. *Есенина Н. Е.* Теория и практика использования средств информационных и коммуникационных технологий в обучении иностранному языку в техническом вузе. М., 2012.
5. *Коньшева А. В.* Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку. СПб., Минск, 2005.
6. *Коньшева А. В.* Современные методы обучения английскому языку. Минск, 2011.
7. *Коряковцева Н. Ф.* Теория обучения иностранным языкам. Продуктивные образовательные технологии. М., 2010.
8. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. М., 1999–2005.
9. *Пахомова Н. Ю.* Проектное обучение – что это? // Методист, 2004. № 1.
10. *Рогова Г. В., Верещагина И. Н., Языкова Н. В.* Методика обучения английскому языку. 1–4 классы. М., 2008.
11. *Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н.* Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий. М., Ростов-на-Дону, 2010.
12. *Щукин А. Н.* Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. М., 2010.

С. Е. Балашова

Речицкая средняя общеобразовательная школа, Московская обл., с. Речицы

ОРГАНИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «ЗАГАДКИ»)

Задумаемся над таким интересным фактом. Люди, посещавшие в детстве спортивные кружки, сохраняют во взрослой жизни интерес к тому виду спорта, которым они занимались: смотрят телевизионные трансляции, ходят на соревнования, любят поговорить о матчах и известных спортсменах. То же самое можно сказать и о тех, кто занимался в изостудии, музыкальной школе, техническом кружке. Интерес к определенному виду деятельности сохраняется надолго.

Перед учителями литературы стоит такая же задача. Мы хотим, чтобы ребенок, вступив во взрослую жизнь, не отложил книгу далеко на полку, а продолжал читать и размышлять. Вряд ли этого можно добиться простым контролем за тем, знает ученик текст произведения или нет. Нужно сделать так, чтобы ребенок принимал участие в деятельности, в практической работе, связанной с литературой. Важно, чтобы он ощутил радость, удовлетворение от чего-то, созданного им самостоятельно. Такое погружение в литературу может быть обеспечено включением школьников в творческую деятельность.

Творчество в философском словаре определяется как «деятельность, порождающая новые ценности, идеи, самого человека как творца». Конечно, ребенок может реализовать себя в любом виде творчества, но известный психолог Л. С. Выготский считал, что «из всех форм творчества литературное, словесное творчество является самым характерным для школьного возраста» [1, с. 32]. Внутренняя потребность писать есть у каждого ученика, а задача учителя – создать такие условия, при которых у школьника возникнет возможность реализовать эту потребность.

«Творчество – это открытие новых сторон уже известного и освоенного материала» [3, с. 431]. Следовательно, чтобы творить, необходимо сначала познакомиться с лучшими образцами литературного творчества, понять, каковы принципы построения произведений определенного жанра, каковы их художественные особенности. Это означает, что предлагать ученикам работы творческого характера следует после изучения соответствующей темы. Можно заинтересовать их созданием работы конкретного жанра, так и предложить написание литературного опуса в стиле писателя, чье творчество они исследовали на уроках.

Для творческой деятельности важен жизненный опыт школьников, который был накоплен ими на момент создания какого-либо литературного произведения. «Творческая деятельность воображения находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия прежнего опыта человека, потому что этот опыт представляет материал, из которого создаются построения фантазии» [1, с. 7]. Это необходимо учитывать, продумывая возможные темы, идеи, аспекты будущих произведений, которые вы планируете предложить создать своим ученикам. Ребенок должен писать о том, что ему действительно знакомо, близко в данной жизненной ситуации, в чем он хорошо разбирается. При этом учитель может «заразить» ребенка и тем, что волнует его самого. Увлеченный человек очень часто ведет за собой по тому же пути и тех, кто находится рядом с ним. Важно только, чтобы увлеченность была не показной, не придуманной специально для Ваших учеников, а действительной. Дети тонко чувствуют фальшь.

Очень важным аспектом в организации творческой деятельности учеников является мотивация. Конечно, можно говорить о том, что в этом процессе на первом месте должен быть внутренний творческий порыв, реализуя который, человек испытывает радость, получает удовлетворение. Но, скорее всего, не каждый ребенок изначально чувствует в душе такой порыв. Когда дело идет о творчестве, стоит подключать и мотивацию внешнюю. И это может быть не просто похвала, оценка, а какая-то деятельная цель. Например, подготовка к празднику, выпуск школьной газеты, журнала или альманаха, проведение конкурса. Таким интересным делом, стимулирующим творческую активность, может стать подготовка мероприятий для

младших школьников: фольклорных праздников, интерактивных игр, литературно-музыкальных вечеров.

Рассмотрим на конкретном примере методику организации творческой деятельности. Самым благодатным началом для погружения пятиклассников в стихию творчества я считаю тему «Загадки». Это, по мнению известного фольклориста Ю. Г. Круглова, «одно из самых поэтических явлений, созданных человеком с помощью слова» [2, с. 165].

Несомненно, если мы будем предлагать детям написать собственные загадки, то должны сначала на уроке познакомить с четырьмя их типами: иносказаниями, описаниями, вопросами и задачами. Особенное внимание обращаем на первые два типа, которые несут в себе наибольшую художественную силу народного слова.

Первый этап – исследование принципов создания загадок. Мы должны открыть для детей поэтическую образность, которая присуща этой малой форме фольклора, обратить внимание на художественные детали, которые лежат в основе ее структуры. Загадки могут строиться с помощью метафоры, сравнения, оксюморона, антитезы, гиперболы, диалогов, монологов. Все это разнообразие художественных средств должно быть знакомо ученикам прежде, чем они сами попробуют написать такое же произведение. На уроке они познакомятся с образцами загадок, а мы должны раскрыть для школьников их поэтическую прелесть.

Второй этап – совместная творческая работа учеников на уроке. При организации такой деятельности наиболее эффективен прием «мозгового штурма». Выбирается какой-нибудь предмет, который предлагаем описать иносказательным способом, применив любой троп. Обычно ученики быстро включаются в эту работу. Наиболее креативные первыми предлагают свои варианты, остальные делают это по аналогии. Задача учителя на данном этапе – быть тактичным и артистичным. Важно принимать любые предложения юных творцов без критики, восхищаться интересными находками. Одновременно ведется обсуждение тех поэтических приемов, которые легли в основу их придумок.

Третий этап – мотивация. Как я уже писала выше, важна как внутренняя, так и внешняя мотивация. Я предлагаю ученикам сочинить загадки для проведения конкурса «Самый умный» среди учеников начальной школы. Малыши всегда эмоционально реагируют не только на простые загадки, получая удовольствие от того, что быстро их отгадывают, но и на сложные, выдавая самые разные варианты ответов. Такая неподдельная радость рождает в душах сочинителей ответный отклик. Они гордятся собой, своим творчеством, а значит, получают стимул его продолжать.

Многообразие способов, которыми можно достичь результата при составлении загадок, дает возможность справиться с этой работой всем ученикам, даже тем, чей творческий потенциал невысок. Испытав первое чувство радости от литературного творчества, они будут браться за него с воодушевлением.

Трудно переоценить роль собственных литературных опытов в жизни школьника. Глубокая оценка значения творчества, которая раскрывает его положительное влияние на ребенка, содержится в следующих словах Л. С. Выготского: «Смысл его в том, что оно углубляет, расширяет и прочищает эмоциональную жизнь ребенка, впервые пробуждающуюся и настраивающуюся на серьезный лад, и, наконец, значение его в том, что оно позволяет ребенку, упражняя свои творческие стремления и навыки, овладеть человеческой речью, этим самым тонким и сложным орудием формирования и передачи человеческой мысли, человеческого чувства, человеческого внутреннего мира» [1, с. 57].

Список литературы

1. *Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: Союз, 1997. 96 с.
2. *Круглов Ю. Г.* Русский фольклор: книга для учителя. М.: Советский писатель, 2000. 266 с.
3. *Кузнецов В. Г., Кузнецова И. Л., Миронов В. В., Момджян К. Х.* Философия: учебник. М.: ИНФРА-М, 2003. 519 с.

А. Ж. Бейсенова

Казахский университет экономики, финансов и международной торговли, Республика Казахстан, г. Нур-Султан

ВАЖНОСТЬ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЦЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Согласно специфики преподавания иностранного, в том числе английского языка оценить знания обучаемого очень легко: если слушатель говорит на английском, уверенно отвечает на вопросы – значит знания хорошие, ну а если слушатель не может ответить на элементарный вопрос, поддержать разговор на простые темы то знания неудовлетворительны или их и вовсе нет. Потому, практическое овладение навыками говорения, слушания и понимания, а также повышение качества преподавания и планирования профессионального образования слушателей требует корректного постановления практических целей учебного процесса преподавателя и слушателей. Целями преподавания английского языка мы называем планируемые результаты обучения. Они определяются типовой программой, основанной на ГОСО (Государственный обязательный стандарт образования) и обязательны для каждого преподавателя. В программе указаны промежуточные и итоговые результаты, и пути достижения целей [1]. В связи с ростом потребностей нашего государства, глобализацией общества и постоянного развития языка Типовая программа по предмету «Английский язык» так же в процессе постоянного развития и дополнения. Основываясь на Типовую программу, преподаватель должен планировать учебный процесс по дисциплине «английский язык», то есть определять планируемые результаты, составить и использовать в преподавании учебно-методический комплекс, а также, не отрываясь от системы посредством профессионального мастерства достигать планируемых результатов. В типовой программе дисциплины рассматриваются как практические, так и воспитательные, и образовательные, и развивающие цели. Но практические цели являются самыми важными и основными.

Возникает вопрос: «Какие это цели?», «Как ставить перед собой эти цели?». Для начала давайте определим понятие практические цели. Язык - это вербальное средство общения и обмена информации. По этому английскому языку надо обучать как средству общения на английском языке. При преподавании английского языка не предполагается особое прибавление знаний об окружающей действительности, как это имеет место при изучении слушателями конституционного права, гражданского права и т. д. [2]. Изучение английского языка дает слушателю возможность овладеть новыми средствами восприятия и выражения мыслей по юридической и экономической теме. Эти средства выступают в виде устной речи и письма. Овладение именно этими формами общения и говорения являются основными практическими целями преподавания английского языка.

Говоря об особенностях определения практических целей мы должны помнить, что для достижения каких-либо результатов или для начала какой-либо деятельности мы должны конкретно видеть направление, цель нашего действия. Если мы конкретно не определим наши практические цели, то достижение результатов может затянуться, или результаты могут стать не удовлетворительными. Поэтому, для определения практических целей мы предлагаем систему *MASTER*:

M – Measurable – исчисляемые *A – Action-oriented* – разделенные на уровни, *S – Specialty* – специализированные *T – Timetable* – согласованные по расписанию *E – Effective* – эффективные *R – Realistic* – реальные.

Предлагаю разобрать каждый аспект по отдельности.

M – Measurable, то есть практические цели должны иметь размер, число или форму. Если наши цели ограничиваются возможностью говорить, понимать, слушать, то цели окажутся туманными, не ясными, а потому результаты могут оказаться труднодостижимыми. Ну, а если мы укажем результат первого семестра, например, 750 единиц новых слов, 14 грамматических,

переводы, сочинения и пересказы на 7 лексических тем, то цели будут внушать доверие. В этом аспекте мы планируем конкретные результаты, число и объем знаний.

A–Action-oriented, говоря иначе, деление учебного процесса на уровни, или ситематизация наших целей. Это свойственно любому действию, например: в начале должен быть фундамент или основа, за тем первый, второй ... этажи. Скаждымуровнем действие усложняется и в конце концов мы получаем целое здание. В преподавание английского языка так же должна быть система, согласно которой слушатель, добываясь одного результата переходит к другому уровню. Так как дисциплина английский язык является обязательным компонентом учебных программ всех специальностей, в учебной программе (силлабус) минимум получаемых знаний должен соответствовать речевым навыкам и формам говорения. То есть в процессе обучения английскому языку содержание предмета нужно делить по уровням сложности. Если на первых порах цели просты и понятны, то далее они должны усложняться и легко усваивался посредством предыдущих знаний. Это в свою очередь разбудит интерес у слушателей если слушатель достигнет простой цели в начале обучения в нем появится уверенность достижения и сложных целей. Самый простой пример – это деление группы обучающихся на уровни знаний. Поставленные в разных группах разные цели осуществимы. Ну а если в разные группы поставить одну простую цель, группа с хорошими знаниями может потерять интерес, или если наоборот поставить очень сложную цель для трех подгрупп, то группа со слабыми знаниями потеряет уверенность и желание изучать язык.

S – Speciality, то есть специализированность практических целей. Основа и порядок речевой деятельности в преподавании английского языка это тема. Тема помогает приобрести слушателям лексический минимум по конкретной теме, и делает навыки речи слушателя содержательными. Поэтому чтобы знания наших слушателей не ограничивались темой «семья» или «погода» нужно наполнять содержание дисциплины лексическим компонентом, связанным со специальностью слушателя. Если, вы преподаете в группах с экономическими специальностями, то в начале грамматическая тема может быть сопряжена с лексической темой "Shopping" (разговор в магазине), далее переходна более сложные спецтемы как: "Business", "AdamSmith", "Market", "Marketing" и т. д. Обучение, содержание которого основано на специализированных текстах, является более эффективным и продуктивным для слушателя. В данный момент специализированные практические цели занимают большое место в преподавании английского языка. Выпускники вузов окончив обучение по курсу английского языка не редко владеют только выученными заготовками-клише, и не умеют строить конструктивный диалог. Наша практическая цель научить слушателя говорить и понимать коллегу, использовать термины профессии грамотно строить речь с англоговорящими людьми [4].

T – Timetable, дословный перевод расписание занятий, или как нам хочется указать временные рамки учебного процесса. Начиная с полезного времени одного урока, заканчивая распределением часов на весь учебный год мы должны ставить реальные рамки нашим целям. Правильное распределение времени залог успеха. Если мы не поставим конкретное время для достижения целей, то мы так же будем перекладывать сроки, и цели так же останутся недостижимы.

E – Effective, эффективность или результативность практических целей. Этот момент практических целей должен указывать на самые эффективные и результативные пути достижения целей. Это требование ставится перед содержанием и учебным процессом дисциплины. Обучение не должно ограничиваться классическими практическими занятиями, мы должны использовать инновационные методы обучения английскому языку. Практические цели должны осуществляться посредством современных, высокотехнологичных средств. Слушатели должны уметь использовать все возможности, предоставленные информационными разработками на сегодняшний день. Например, мы часто говорим, что аудирование один из самых эффективных способов привития навыков говорения-понимания английской речи, а на деле эта методика к сожалению, используется не так часто, как хотелось бы, хотя в каждом учебном заведении есть возможность проводить такую методику.

R – Realistic, реальность или правдивость практических целей, то есть с целями нельзя перегибать палку. Нельзя стремиться к заоблачным результатам. Мы должны быть честны перед самими собой и ставить перед собой согласно нашим возможностям и начальным знаниям достижимые цели. Если, поставив практическую цель мы не достигли результата в указанные сроки мы теряем желание в овладении английским языком, что является самой большой проблемой. Так как вернуть интерес слушателя к изучению языка трудно.

Итак, практические цели должны быть исчисляемыми, разделенными на уровни и стадии обучения, специализированными, ограниченными временем, результативными и реалистичными. В результате которых мы должны иметь «готовый к употреблению в любой момент» английский язык.

В заключение хотелось бы сказать, что даже если на сегодняшний день «образование это товар», то преподаватель не должен быть продавцом знаний. Даже если спрос у потребителя низок, то у преподавателя предложение в любом случае должно быть высоким. Потому что преподаватель, учитель имеет почетное звание дарователя знаний. И мы в ответе за качество этих знаний. Знания в хороших руках орудие, в плохих руках оружие. При правильно поставленной цели, я думаю, слушатель получит правильные знания и правильно будет их использовать.

Список литературы

1. *Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е.* Методика обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1991. 287 с.
2. *Алхазивили А. А.* Основы овладения устной иностранной речью. М.: Просвещение, 1988. 118 с.
3. Аббревиатура // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1996. 685 с.
4. *Куценко Л. И., Тимофеева Г. И.* Английский язык: учебное пособие для юридических учебных заведений. М.: Издательство «Щит-М», 2000. 288 с.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ НАД ЗВУКОМ В ДУЭТЕ БАЯНИСТОВ С ДЕФЕКТОМ ЗРЕНИЯ

«Раз музыка есть звук, то главной заботой, первой и важнейшей обязанностью любого исполнителя является работа над звуком» [3, с. 54]. Как известно, первоочередной задачей при изучении того или иного произведения является овладение ансамблистами динамикой звука. Н. И. Ризоль пишет: «...динамика произведения воспринимается не сама по себе, а в сопоставлении (контрасте) различных динамических уровней» [4, с. 134]. Как известно, ансамблевое музицирование у юных баянистов начинается с первого года обучения. А именно на первых порах преподавателю необходимо использовать совместную игру разучиваемой пьесы. К примеру ученик исполняет правой рукой мелодию, а педагог партию сопровождения на левой клавиатуре и наоборот. Здесь важно, чтобы динамические оттенки при изложении, например, компонентов гомофонной фактуры соответствовали иерархии голосов. Таким образом, с этого момента и начинается работа над динамикой звука в ансамбле.

Освоение динамических оттенков в дуэте баянистов с дефектом зрения является одной из трудных и продолжительных работ, так как она тесно связана со слуховыми и душевными качествами учащихся, а также с их особенностями физического развития. А. Г. Литвак отмечает: «Полное или частичное нарушение функций зрения отражается и на физическом развитии, что обусловлено сложностью пространственной ориентации и вызванным этим ограничением слепых в свободе передвижения. Малоподвижный образ жизни в свою очередь вызывает мышечную вялость...» [2, с. 10]. Это зачастую сказывается на меховедении и характере звука. А именно, при работе с баянистами, имеющими ощутимый недостаток зрения, порой очень трудно добиться разнообразного динамического звучания. Поэтому преподавателю во время работы над техникой меховедения (натяжение меха разной силы от которого зависит динамика звука) необходимо тщательно работать над раскрепощением левой руки. Здесь можно использовать следующие упражнения:

1. Ученик берет тремя пальцами левой руки, например, ручку для письма так, чтобы она находилась вертикально к поверхности пола и проводит в пространстве линию, аналогичную траектории движения меха.

2. Ученик нажимает кнопку воздушного клапана на левой клавиатуре баяна и в заданном преподавателем размере производит, как плавный, так и энергичный разжим и сжим меха. Вместе с тем, меховедение можно производить с ускорением на разжим и с замедлением на сжим и др.

Важно отметить, что если учащиеся с хорошим зрением продолжительное время изучают то или иное произведение по нотам, то незрячие и слабовидящие баянисты этой возможности лишены. Известно, что нотный текст включает всебя не только звуковысотные, но и динамические ритмические, фразировочные и другие указания. Во время разучивания и на следующих этапах работы над произведением учащимся необходимо уважительно относиться к нотному тексту и неукоснительно выполнять авторские указания. Изучение музыкальных произведений для учеников с дефектом зрения является более продолжительным и трудоемким процессом. Это связано с тем, что баянисты с проблемой зрения осваивают нотный текст по системе Л. Брайля, а также с помощью увеличительных средств (лупа, пульт с увеличительным стеклом и подсветкой, компьютерные технологии). Учащимся, которые осваивают музыкальное сочинение данными способами необходимо сразу учить его наизусть. Из практики мы видим, что быстрое выучивание текста часто приводит, например к неверному заучиванию динамических оттенков. Преподавателю важно во время разбора произведения незрячими ансамблистами тщательно контролировать этот процесс и своевременно исправлять неточности.

На начальном этапе совместного музицирования для отработки динамического равновесия, например, при изложении фигурационных линий в обеих партиях, учащимся необходимо научиться ровно интонировать в пределах того или иного динамического нюанса. Для этого преподаватель может предложить учащимся исполнить вместе гамму или арпеджио на *p mf*, и *f*. После достижения ровного звучания у обоих баянистов на всех динамических уровнях, можно приступить к отработке навыков, связанных с постепенным усилением и уменьшением силы звука. Надо сказать, что *crescendo* будет наиболее убедительно в том случае, когда особенно заметно происходит динамическое усиление звука на самых верхних тонах. Работая над постепенным увеличением звука, участникам ансамбля важно иметь запас силы, чтобы использовать ее на заключительной стадии динамического подъема. Данный принцип подходит и к работе над *diminuendo*. Здесь нужно тщательно следить, чтобы динамический спад не наступил раньше времени, иначе характер постепенного уменьшения звучности будет потерян. Предложенный метод работы очень важен для выработки навыков звукоуправления у незрячих и слабовидящих ансамблистов. На первых порах освоения навыков интонирования различной силой звука и его филирования для незрячих баянистов необходимы, как демонстративные, так и тактильные методы:

1. Выразительное исполнение на инструменте или пение преподавателем, например, мелодии. Это позволит учащемуся с дефектом зрения, обладающему повышенной слуховой чувствительностью и особой чуткостью воспринять динамические изменения в интонации. Тем самым он может быстрее выполнить задание педагога.

2. Преподаватель во время индивидуальной игры каждого ансамблиста помогает им производить плавное усиление и ослабление движения меха.

3. Преподаватель играет на баяне, а учащиеся в это время по очереди кладут левую руку на верхнюю горизонтальную часть левого полукорпуса и контролируют постепенно ускоряющееся и замедляющееся движение меха, как на разжим, так и на сжим.

Тактильные методы в отработке навыков звукоуправления важны и для того, чтобы во время совместного исполнения один из участников дуэта с помощью преподавателя мог выделить или ослабить звучание какого-либо голоса. Во время тактильных методов обучения очень важна мера преподавательского показа, так как при постоянной корректировке звукоуправления у незрячих учеников может исчезнуть стремление к самостоятельной работе над филировкой звука.

Во время работы над динамикой произведений преподавателю необходимо помнить, что спокойным кантиленным сочинениям чаще всего характерен тихий, камерный звук. Пьесам, имеющим героический, величественно-приподнятый образ свойственна насыщенная звучность.

Вместе с тем, вопросы динамики при работе с ансамблем необходимо рассматривать, как в горизонтальном, так и вертикальном аспектах. Горизонтальный – характеризуется изменением динамических уровней. Вертикальный – определяется соотношением различных по силе звучания фактурных компонентов. Данное разделение несколько условно. Только при взаимодействии эти аспекты могут сильнее воздействовать на выразительность исполнения. Во время работы над произведением преподавателю важно внимательно следить за динамическим соотношением голосов по вертикали. Известно, что различные компоненты музыкальной фактуры обладают индивидуальной динамической градацией. Например, голоса гармонического фона в гомофонной ткани будут звучать тише чем мелодическая линия.

В партитурах для дуэта баянистов нюансировку автор произведения выписывает либо для каждой партии отдельно или общую для обеих партий. В первом случае педагог и учащиеся точнее могут выявить иерархию музыкальной ткани. Обозначение же общего нюанса говорит о том, что на начальном этапе обучения преподаватель должен самостоятельно определить, какую партию исполнять громче, а какую тише. Чаще всего встречается в нотном тексте общая нюансировка. На ее основе и распределяются элементы музыкальной фактуры в различных динамических градациях.

Во время работы над динамикой преподавателю важно знать и то, что конструкции современных баянов, предназначенных для начального этапа музыкального образования,

обладают динамической гибкостью, хорошей певучестью, многотембровой палитрой. Вместе с тем, они имеют и значительный конструктивный недостаток. Если на фортепиано исполнитель с помощью более сильной атаки может динамически выделить тот или иной голос музыкальной ткани, то на одном баяне добиться динамической дифференциации при изложении многоголосной фактуры невозможно. Это связано с тем, что при движении меха воздух подается на все голоса с одинаковой силой, поэтому и громкость звучания голосов в момент какой-либо активности меховедения будет равноценным. Здесь нужно отметить, что на том или ином динамическом уровне в идентичном диапазонном регистре на одном баяне голоса в правом полукорпусе будут звучать громче, чем в левом. Это объясняется тем, что голоса в левом полукорпусе расположены в глубине за механикой, поэтому они звучат несколько тише. Различное динамическое соотношение на одном баяне может быть не только при сочетании голосов правой и левой клавиатуры, но и даже в пределах одного мануала, на котором голоса нижнего регистра звучат громче тонов верхнего регистра. Исполняя, например, трезвучие A-dur с удвоением основного тона эту партию мы также будем слышать неравноценные по силе звучание голоса данного аккорда.

В дуэте баянистов этот конструктивный недостаток преодолевается, так как на одном баяне можно играть тихо, а на другом громко, в одной партии может быть усиление звука, а в другой ослабление [1, с. 3].

Таким образом, изложенные специальные методы работы над звуком в дуэте баянистов с полной и осязаемой потерей зрения позволят преподавателям добиваться различного динамического звучания в ансамбле.

Работая над динамикой преподавателю нужно учитывать и конструктивную специфику баяна. Это особенно важно во время изучения аранжировок произведений, созданных для других инструментов.

Список литературы

1. *Имханицкий М. И., Полун Б. Е.* Трио баянистов. Вопросы теории и практики. Репертуарно-методич. пособие для учеб. заведений искусств и культуры. Вып. 1. М.: РАМ им. Гнесиных, 2005. 76 с.
2. *Литвак А. Г.* Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие. СПб.: Изд-во РГПУ, 1998. 271 с.
3. *Нейгауз Г. Г.* Об искусстве фортепианной игры: записки педагога. М.: Музыка, 1988. 240 с.
4. *Ризоль Н. И.* Очерки о работе в ансамбле баянистов (На основе опыта квартета баянистов Киевской филармонии). М.: Сов. композитор, 1986. 224 с.

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДОВ ПСИХОЛОГИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА

Психология искусства исследует процессы художественного творчества с точки зрения реализации в них: способностей и характера личности, ее интеллекта и эмоций, мотивационных факторов, межличностных отношений. Поскольку в искусстве субъект духовно-практически осваивает мир посредством образов художественных, психология искусства выделяет механизмы их формирования, отправляясь от опыта познания человеком действительности в системе других элементов культуры, прослеживая закономерности преобразования этого опыта для порождения художественных творений.

Своеобразие работы мысли раскрывается в ее сравнении с оперированием теми чувственными и умственными образами, что организуют поведение субъекта вне сферы искусства, что позволяет объяснить уникальность актов художественного познания, их отличие от других форм отображения действительности. Для построения художественного образа используются заданные социально-историческим развитием культуры знаковые средства, овладение коими требует особых способностей, умений, навыков, выявляемых психологией искусства. Применяя эти средства, человек создает произведение искусства, кое зарождается в его психике как замысел, предвосхищающий будущее творение.

Изучение его переживаний и состояний – в частности, вдохновения – на пути от замысла через пробы и варианты к итоговому результату позволяет проанализировать процессы в «мастерской художника»; прояснить роль личностного фактора в становлении эстетических ценностей, (продуцируемых целостной личностью художника в единстве ее сознания и неосознаваемых психических проявлений). Специфика испытываемых при творчестве состояний дала повод для их различных иррационалистических трактовок, противопоставляющих осознанное постижение действительности особому откровению, сверхъестественному прозрению и пр.

С точки зрения материализма, данные психологии искусства свидетельствуют о неправомочности попыток усмотреть в продуктах искусства эффект действия подспудных духовных сил, непостижимых для рационального и опытного познания. Однако они показывают значение интуиции и способов эмоционального постижения художником действительности (в виде эмпатии).

Психология искусства использует конкретно-научные методы: наблюдение, эксперимент, анализ продуктов деятельности, интервьюирование, биографический метод и др. Однако следует определить специальные методы психологии художественного творчества, т. е. креативной психотерапии как метода исследования и воздействия: арт-терапии; цветоцветовой психотерапии; музыкальной психотерапии; сказкотерапии; драматерапии и др.

Арт-терапия как метод лечения посредством художественного творчества привлекает к себе все большее внимание во всем мире, используется не только для «исцеления» отдельных лиц и групп, но и для «социального врачевания». Появление первых форм арт-терапии сопровождало глубоким изменениям в культуре разных стран Запада, а ее развитие в дальнейшем было тесно связано с движением за реализацию общественного предназначения искусства, которое могло бы являться не столько объектом эстетической фетишизации, сколько оздоровления общества и его граждан. Определение понятия арт-терапия с английского – «учение основанное на занятиях художественным (изобразительным) творчеством...» Однако на практике много примеров применения арт-терапии скорее как средства психической гармонизации и развития человека (например, в образовательной практике), как пути к разрешению социальных конфликтов или с другими целями.

В Великобритании слово «арт» используется для обозначения визуальных искусств живописи, скульптуры, графики и т.д., в то время как в большинстве других стран оно обозначает также и музыку, драму, танец, литературу. В арт-терапии удается увидеть всего

человека, а не только какую-то его систему или орган. Арт-терапия полностью соответствует все возрастающей потребности современного человека в мягком, экологическом подходе к его проблемам, неуспешности или неполной самореализации. В нашей стране арт-терапия переживает период своего становления, т.к. имела ограниченные возможности развития в тоталитарном обществе

Традиционно в понятие «арттерапия» вкладывается смысл коррекционного обеспечения средствами изобразительной деятельности. Однако это понятие имеет интегративный характер и предполагает сочетание различных психологических средств воздействия музыки, театра, кино, декоративно-прикладное творчество др.

Светоцветовая психотерапия эффективна как диагностический и коррекционный методы, часто применяются как сопроводительные. Разные цвета решают те или иные коррекционные задачи, влияют на восприятие произведений художественного творчества. Психологическая характеристика цвета объясняет сущность способа физиологического воздействия. Например, красный цвет способен помочь в преодолении инерции, страха и меланхолии, повышает работоспособность и выносливость, улучшает настроение, способствует преодолению трудностей. Оранжевый цвет настраивает на оптимизм, открытость и общительность, желтый способствует концентрации внимания и ясности мысли, зеленый вызывает чувство умиротворенности, спокойствия и надежды. Синий цвет помогает обрести внутренний покой, стимулирует вдохновение, творчество, веру, так как он связан с самоанализом и самоуглублением. Розовый цвет развивает чувствительность, пробуждает интуицию; золотой цвет вызывает уверенность в неиссякаемости своих ресурсов и решительность в действиях и др.

Музыкотерапия как метод воздействия используется для воздействия на человека с расстройствами нервной системы. В древности и в средние века вера в целебное воздействие музыки была исключительно велика, о чем говорят литературные и медицинские свидетельства излечения хореомании (пляски святого Витта) с помощью музыки. С середины XX в. интерес к музыкотерапии возрождается: в странах Западной Европы возникают лаборатории и институты, где изучается влияние музыки на больных с нервно-психическими заболеваниями. Взгляды врачей на лечебный эффект музыки неоднозначен, однако они сходятся на том, что музыка не может заменить медикаментозные средства и традиционные методы лечения, но ее разумное, индивидуализированное применение может снять аутизм больного и существенно облегчить контакт врача и клиента.

На современном этапе развития общества большое значение придается музыкально-психологическим методам преодоления стрессовых ситуаций и музыкально-философскому тренингу, формирующему личность.

Сказкотерапия раскрывает ценность метафоры как носителя информации: о жизненных ценностях, важных явлениях и внутреннем мире человека. Сказкотерапия – это процесс поиска смысла, расшифровки знаний о мире и системе взаимоотношений; процесс образования связи между сказочными событиями и поведением в реальной жизни; процесс переноса сказочных смыслов в реальность. Функции сказки, мифа и легенды помогают в реализации задач психотерапевтической и психокоррекционной работы. Сказки развивают целостное восприятие мира, активизируют творческий потенциал, передают знания о мире и человеческих взаимоотношениях. Мифы дают знания об устройстве мира, Вселенной; формируют модели поведения героя, развивают представления о жизненных явлениях: о богатстве, борьбе за власть, предательстве, любви и ненависти; имеют свойство раскрывать теневую сторону жизни. Легенды рассказывают о различных явлениях в историческом контексте и способствуют углублению восприятия обычного жизненного явления. Пересказывание, сочинение, пояснение, объяснение сказочного материала оказывает диагностическое и релаксационное воздействие.

Драматерапия как метод воздействия представлен разными направлениями, связанными с искусством театра, искусством драмы, которое является в драматерапии основным инструментом коммуникации. Гибкость драматерапии основана на фундаментальной закономерности, а именно – на способности творческого воображения преобразовать и

гуманизовать мир, в котором мы живем. Такая задача может быть решена с помощью психодрамы как метода групповой терапии, в котором используется инструмент драматической импровизации для изучения внутреннего мира человека. Психодрама основывается на естественной способности людей к игре, создает условия, позволяющие творчески работать над личностными проблемами и конфликтами. Человек получает полную возможность свободно выражать свои чувства в различных импровизациях, а другие участники исполняют роли основных персонажей реальной жизни. Психодрама исследует человеческие отношения и переживания: боль, страдание, страхи, надежды и др. В психодраматической реальности предоставляется возможность пережить утраты, распрощаться с иллюзиями, своими отжившими ролями и в то же время начать поиск новых отношений, моделировать возможное (невозможное) будущее. Именно психодрама, как никакой другой метод, позволяет реально влиять на отношения – приблизиться к пониманию другого человека.

Тренинг развития креативности содержит обширный теоретический и практический материал, направленный на развития образной памяти, внимания, творческого мышления, интуиции, навыков самовыражения, невербального общения, творческих способностей. Актерский тренинг способствует развитию творческих способностей и самостоятельности, актерского мастерства. Эмоциональный тренинг направлен на развитие искусства властвовать собой, способствует расширению эмоционального диапазона личности.

Методологическое осмысление проблемы художественно-творческого развития личности позволяет утвердиться в философско-педагогических стратегиях исследования – аксиологическом, антропологическом и синергетическом метапринципах. Для решения проблемы художественно-творческого развития личности необходимо согласование внешних изменений (учебно-воспитательный процесс) с внутренними изменениями (психика школьников и студентов) в пространстве (макро- и микросреда) и во времени (в гуманитарных дисциплинах).

Список литературы

1. *Синкевич И. А.* Практикум по психологии художественного творчества: учебное пособие для студентов педагогических вузов. Мурманск: МГПУ, 2009.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛА НА УРОКАХ КАК БОЛЕЕ ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

На сегодняшний день процесс обучения имеет тенденцию ориентироваться все больше на творческую инициативу обучаемых, их самостоятельность и мобильность. Такие изменения благополучно влияют на процесс обучения. Однако, все же существуют некоторые препятствия для достижения высокого уровня знаний. Все еще достаточно сложно заставить учащихся заинтересоваться иностранным языком в неязыковой среде, который преподают, используя обычно стандартные приемы. Просто включить видео на иностранном языке на уроке недостаточно для того, чтобы появился реальный интерес и мотивация к изучению иностранного языка. Конечно, такая форма работы на уроке иностранного языка резко отличается от работы с теми же учебными пособиями и аудированием. Но такого оживления от проведения урока с использованием видео хватает всего на несколько минут, потому что обычно это самое видео не всегда такое интересное и понятное, чтобы захватить внимание от первой до последней секунды.

Но если используемое видео подобрано преподавателем грамотно, если оно достаточно интересное и, самое главное, понятное и несложное для восприятия, то результаты в процессе обучения будут достаточно эффективными [3, с. 256]. Независимо от возраста обучаемых, весьма вероятно, что они будут хорошо реагировать на сочетание визуальных и звуковых стимулов.

Одним из достоинств видеofilmа является сила впечатления и эмоционального воздействия на учащихся. Поэтому главное внимание должно быть направлено на формирование учащимися личностного отношения к увиденному [2]. Использование видео способствует развитию различных видов психической деятельности, в первую очередь внимания и памяти. В этих условиях даже невнимательный ученик становится внимательным. Использование видео на уроках иностранного языка поможет сделать его ярким, интересным и запоминающимся. Такой вид работы отлично подходит для учащихся, которые еще не могут хорошо читать и писать. Видео создает визуальный контекст для услышанного. Следовательно, у учащихся создаются ассоциации с новыми иностранными словами, и это помогает лучше их запомнить, не используя перевод слов. В видео гораздо чаще используется более естественный язык, на котором люди разговаривают в повседневной жизни. Следовательно, учащиеся могут слышать и усваивать естественный темп речи, интонацию, ритм, произношение и наиболее употребляемую лексику иностранного языка. Видеоматериал отлично подходит для практики широкого спектра языковых навыков, помимо речи и аудирования [1, с. 622].

Преподаватель получает возможность вернуть утраченный интерес учащихся к изучению иностранного языка путем преподнесения материала таким необычным способом. Учитель вносит что-то новое в процесс обучения, тем самым привлекая внимание учеников, активизирует их учебную деятельность и мотивирует их развивать свои способности.

На уроках иностранного языка возможно использование любого вида видеоматериала, учитывая цель урока, возраст и навыки учащихся. Можно использовать такие видео как отрывки из телешоу, видеопередач, фильмов, документальных материалов, спортивных телепередач, музыкальные клипы, прогноз погоды, интервью со знаменитостями, смешные видео с животными, и т. д. В качестве источника можно использовать YouTube, собственные коллекции видеоматериала и другие источники, которые можно найти на просторах Интернета.

Как уже было отмечено, просто включить видео на уроке недостаточно, чтобы создать сильную мотивацию у учащегося для изучения иностранного языка. Следует помнить, что видеоматериал всего лишь инструмент, которым нужно уметь грамотно пользоваться. Учащиеся должны быть активны на занятии, а не просто сидеть и смотреть на экран. Учащиеся должны быть вовлечены в процесс обучения. Для этого нужно соблюдать некоторые правила,

которые помогут учащимся, и быть вовлеченными в процесс обучения и сделают урок запоминающимся. Лучше всего, если вы включите какую-нибудь разминку или вводную часть в видео. Дайте подсказку о том, что они увидят. Далее, желательно выполнить какое-нибудь задание на прослушивание. Обратите внимание на видео каким-нибудь необычным и интересным, цепляющим способом. После этого вы можете выполнить некоторые действия, основываясь на том, что увидели. Например, можно предложить учащимся сделать дубляж видео. Для этого нужно воспроизвести видео без звукового сопровождения, предоставляя учащимся лишь картинку. Они должны попытаться понять, о чем идет речь. Затем нужно дать время для составления диалога, учитывая то, что они увидели. Затем опять включить видео без звука, но вместе с видео пары учащихся по очереди будут воспроизводить и собственные диалоги. Когда все учащиеся закончат, можно включить видео со звуком и сравнить все составленные диалоги учащихся с оригиналом. Или же такой пример: расстановка событий в нужном порядке. Учащиеся смотрят видео, затем им выдаются карточки, описывающие каждое событие в 1–2 предложениях. Учащиеся должны расставить данные карточки в нужной последовательности, так, как они шли в видео. Данное упражнение основано на чтении, и отлично подходит для улучшения памяти. Интересен пример: верное или неверное утверждение. Включается видео, и приостанавливается каждые несколько секунд. За эти небольшие промежутки учащиеся должны написать 2–3 предложения, основываясь на том, что они увидели, и затем прочитать их вслух. Остальные должны сказать, какие из утверждений верные, а какие ложные. Затем видео проигрывается дальше, и так до конца видео.

Данное упражнение хорошо подходит для учащихся с хорошим знанием языка, поскольку упражнение включает в себя несколько навыков. Оно проверяет умение учащихся наблюдать, писать, читать, говорить и слушать одновременно, вместе с тем поощряя творческий подход.

Пример «Что будет дальше?» поможет проверить способность учащихся к наблюдению, рассуждению и творчеству. Видео ставится на паузу через каждые 30 секунд, а учащиеся должны предугадать, что будет дальше.

Таким образом, использование видеоматериала на уроках поможет каждому ученику проявить себя и свои возможности. Очень часто использование видео предполагает творческий подход к выполнению домашнего задания. В связи с этим, ученик сможет проявить себя, развиваться как активная личность, сформировать свою точку зрения и сформировать в себе умение отстаивать ее.

Использование видеоматериалов очень актуально в процессе обучения иностранному языку, поскольку благодаря этому у учащихся формируется не только критическое, но и творческое мышление, а также способность к самостоятельной учебной деятельности. Использование видеоматериалов в обучении иностранному языку вносит элемент новизны, а также способствует реализации личностно-ориентированного подхода.

Список литературы

1. *Антони Булжер, Ж.-Л. Шерель.* Французский без труда сегодня. М.: Assimil, 2000. 622 с.
2. *Панагушина Е. А.* Виды учебных фильмов и методика их использования в учебно-воспитательном процессе [Электронный ресурс]. URL: https://урок.рф/library/vidi_uchebnih_filmov_i_metodika_ih_ispolzovaniya_v_062138.html (Дата доступа: 03.10.2019).
3. *Селевко Г. К.* Современные образовательные технологии: учеб. пос. М.: Народное образование, 1998. 256 с.

Н. Ю. Бобыкина, Ю. А. Варицкий

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ ДИСТАНЦИОННОГО КУРСА «ТРАДИЦИОННАЯ НАРОДНАЯ ВЫШИВКА»

Психолого-педагогическое сопровождение учащихся школ и студентов в достаточной мере освещено в научных трудах российских и зарубежных ученых. А. Н. Миронова под понятием психолого-педагогического сопровождения личностно-профессионального развития студентов при классическом обучении понимает «системно организованную работу психолого-педагогической службы, направленную на личностно-профессиональное развитие будущих специалистов в период обучения, раскрытие потенциальных возможностей студента, его индивидуальности, а также коррекцию разного рода затруднений в его саморазвитии» [4, с. 384]. Т.В. Христидис рассматривает психолого-педагогическое сопровождение как «вид деятельности, в процессе которой создаются психологические и педагогические условия не только для успешного обучения, но и для развития каждого обучающегося в образовательной среде вуза» [6, с. 175].

Идущий во всем мире активный процесс развития дистанционного обучения с помощью цифровых технологий, Интернета и социальных сетей постоянно расширяет возможности применения новых инструментов и средств, повышения критериев оценки качества дистанционных курсов, тогда так вопросы психологического характера, возникающие при этом у самих разработчиков курсов, преподавателей (коучей, тьюторов и др.), студентов и слушателей всевозможных курсов изучаются недостаточно.

Содержание психолого-педагогического сопровождения дистанционного обучения существенно отличается от классического обучения в связи с тем, что при дистанционном обучении студент должен сам активно и самостоятельно строить свой учебный процесс. Его обучение в дистанционной среде должно быть глубоко мотивированным. Под мотивированностью учения здесь понимается «психологическая характеристика интереса студента к усвоению знаний, к приобретению определенных умений и навыков к собственному развитию» [3, с. 12], главным из которых – мотив самосовершенствования студента.

К изучению психолого-педагогического сопровождения дистанционных курсов обращались такие ученые, как И. Б. Добродеев, Н. М. Валюшина, Р. Э., Н. Ю. Марчук, Е. Ф. Рахманкулова и др.

Е. Ф. Рахманкулова под психолого-педагогическим сопровождением дистанционного обучения понимает «осознанный системный процесс взаимодействия субъектов дистанционного обучения в условиях информационно-образовательной среды, направленный на оказание помощи субъектам процесса дистанционного обучения» [5, с. 44]. Н. Ю. Марчук считает, что «психолого-педагогические особенности дистанционного обучения складываются из специфики виртуальной среды, особенностей взаимодействия в этой среде и организации информации в условиях виртуального взаимодействия. Эти особенности предопределяют организацию данной формы обучения, применяемые средства и методы, а также формы контроля и оценочную деятельность» [4, 84].

Психолог дистанционных курсов должен: оказать помощь в организации продуктивного общения со всеми субъектами дистанционного обучения (участники, преподаватели, тьютор, администратор); оказать помощь в преодолении трудностей, возникающих в процессе дистанционного обучения, связанных с эффективным использованием дистанционных образовательных технологий; создать условия для диагностики, прогнозирования, планирования, анализе, саморефлексии, самооценивании собственной деятельности обучающихся, самоорганизации дистанционной учебной деятельности; содействовать в реализации личностного и творческого потенциала обучающегося.

Обучающийся дистанционных курсов сталкивается с такими проблемами психологического порядка, как: отсутствие прямого контакта преподаватель-ученик; временной аспект обучения, длительность предоставления материала; непривычная форма общения с виртуальными участниками обучения через чаты, форумы и др., скорость этих общений; большой дефицит социально-эмоционального контакта между обучающимися, преподавателем и обучающимся, полное отсутствие вербального общения; качество обучения зависит от активности самого обучающегося; растерянность перед неизвестным контентом курса, где нет контакта с руководителем, особенно, если обучающийся впервые попал на дистанционный курс; отсутствие знания и соблюдения норм сетевого этикета, что оказывает влияние на психологический комфорт в курсе.

Преподаватель и разработчик дистанционных курсов встречаются с проблемами создания такого контента, чтобы обучающийся захотел дойти до конца обучения, получил нужные ему знания, ответил на все тесты и по завершению учебы получил сертификат.

Психолого-педагогическое сопровождение участников дистанционных курсов, действующих при вузах, принимает на себя психолог учреждения. По-другому обстоят дела у авторских курсов, размещенных на отдельных сайтах, открытых образовательных платформах, где работа психологов не предусмотрена. В этом случае разработчик курса или его ведущий преподаватель сами должны обладать определенными психологическими навыками, чтобы создать благоприятную психологическую обстановку для своей работы и обучения студентов в курсе или прибегнуть к консультации профессионального психолога, чтобы в дальнейшем не возникло острых ситуаций в общении участников курса.

При конструировании дистанционного курса «Традиционная народная вышивка» платформе Moodle разработчик решал следующие задачи:

1. Как привлечь желающих обучаться вышивке.
2. Найти креативные решения для того, чтобы сделать курс интересным для всех обучающихся, независимо от возраста, имеющихся знаний и навыков, их ожиданий от обучения в курсе.
3. Определить психологическую атмосферу виртуального обучения.
4. Найти методики проверки качества полученных знаний в курсе.
5. Удержать обучающегося в курсе и стимулировать прохождение им всего учебного контента до конца курса с получением сертификата.
6. Найти методики для измерения психолого-педагогического состояния онлайн обучения.

Поставленные задачи определили выбор образовательной платформы, средств и инструментов для передачи контента курса и методик для изучения психологических характеристик обучаемых до и после обучения в курсе.

В качестве рекламы курса в социальных сетях был размещен промо ролик «Традиционная народная вышивка», что позволило записать на курс более 30 учеников. Курс был развернут на платформе Moodle, которая располагает креативными возможностями для размещения контента курса, позволяет исследовать качество обучения и самого курса.

Перед началом обучения все желающие должны были заполнить анкету «Карта интересов», специально разработанную для дистанционного курса «Традиционная народная вышивка» на основании методики А. Е. Голомшток – С. Я. Карпиловской [1], с целью изучения участников курса, разделения их в группы и составления для них индивидуальных траекторий обучения. Карта интересов была заранее протестирована на желающих обучаться традиционной народной вышивке.

Использование такого маркетингового хода, как промо ролик, и применение технологии «аватар» предопределила интерес обучающихся именно к этому курсу. Контент курса был собран в нескольких вариантах, таких как видеофильм, текст, оформленный в виде книги, презентации и ментальные карты для разных возрастных категорий обучающихся. Проверка качества полученных знаний была выполнена с помощью специально разработанной системы контроля качества обучения, куда входят зачеты, тесты, письменные задания, а также загадки и

кроссворд. Управление обучением выполнено так, чтобы «использовать и регулировать энергию, ценность, информативность и мотивирующий потенциал эмоций для повышения эффективности обучения и повышения надежности работы всех субъектов» [2, с. 94] дистанционного обучения. Курс закончен анкетой (методика О. В. Матвеева), позволяющей изучить творческие способности участников курса, полученные при обучении.

Все математические данные двух методик, баллы за обучение в курсе, а также год рождения участников были собраны в общую таблицу. Для обработки полученных статистических данных был взят российский статистический пакет Stadia 8.0, являющийся хорошим аналитическим инструментом научной работы для российских вузов. Он позволяет обрабатывать любой объем данных и быстро получить научные и практически значимые результаты, вычисляет корреляции между отдельными показателями. При математической обработке статистических данных была получена корреляционная матрица Пирсона, для оценки значимости которой применены t-критерий Стьюдента и коэффициент Фишера, итоги которых в свою очередь скорректированы с помощью поправки Бонферони. В результате математических расчетов было выявлено, что возраст участников не влияет на качество результатов, а деление на группы по методике «Карта интересов» необходимо скорректировать на 4 группы вместо 6. В то же время методика проверки повышения творческих способностей (О. В. Матвеев) математически признана удачной.

Практический опыт разработки и апробации дистанционного курса «Традиционная народная вышивка» помог решить вопросы выбора психолого-педагогических методик, математически их проверить и предложить их в качестве методик для подобных дистанционных курсов.

Список литературы

1. *Бобыкина Н. Ю.* Формирование карты интересов для курса дистанционного обучения традиционной народной вышивке // Сетевой электронный научный журнал «Вестник ГГУ». 2017. № 1. С. 10–18.
2. *Варицкий Ю. А.* Эмоциональный интеллект как психологический ресурс обучения // Проблемы и перспективы развития образования по физике: общеобразовательные учреждения, педагогические вузы. Доклады научно-практической конф., 2018. С. 93–96.
3. *Марчук Н. Ю.* Психолого-педагогические особенности дистанционного обучения // Педагогическое образование в России, 2013. № 4. С. 78–85.
4. *Миронова А. Н., Хасанова Г. Б.* Специфика психолого-педагогического сопровождения студентов профессиональных образовательных организаций // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: Электронный сборник статей по материалам XLII Студенческой международной научно-практической конференции. Новосибирск : Изд. АНС «СибАК». 2016. № 5 (42).
5. *Рахманкулова Е. Ф.* Психолого-педагогическое сопровождение дистанционного обучения // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2012. № 2 (20). С. 44–45.
6. *Христидис Т. В.* Психолого-педагогическое сопровождение студентов в вузе // Вестник МГУКИ. 2015. № 1 (63). С. 172–176.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

В настоящее время процесс информатизации проявляется во всех сферах человеческой деятельности. Так, использование современных информационных технологий является необходимым условием развития более эффективных подходов к обучению и совершенствованию методики преподавания. Особую роль в этом процессе играют ИТ, так как их применение способствует повышению мотивации обучения учащихся, экономии учебного времени, а интерактивность и наглядность способствует лучшему представлению, пониманию и усвоению учебного исторического материала.

ИТ прежде всего используются для: организации учебного процесса; подготовки учебных пособий; изучения нового материала (можно выделить два направления – самостоятельная презентация учителя и использование готовых программ); компьютерного контроля знаний учащихся; получения и работы с информацией из сети интернет; создания и работы со школьным сайтом, позволяющим связать между собой учеников, родителей и учителей. Например, при изучении нового материала можно выделить два направления – самостоятельная презентация учителя и использование готовых программ.

В послевузовский период, в период адаптации, происходит переосмысление молодым специалистом всего жизненного опыта, в том числе и вузовской подготовки. Поэтому оценку качества подготовленности специалиста нельзя рассматривать односторонне. Эта оценка может осуществляться двояко: с одной стороны, по объекту теоретических и практических знаний, умений и навыков, получаемых студентом в период обучения в институте, рассматриваемых как его потенциальные возможности, с другой, – по результатам его непосредственной деятельности уже после окончания вуза, т.е. когда полученные знания, умения и навыки реализуются в практической сфере того или иного производства, выявляя уровень его подготовленности, отношение к работе и адаптивность [4].

В связи с этим важное значение приобретает и информатизация образования, органически связанная с процессом его модернизации. Одним из основных направлений развития образовательного процесса становится реализация концепции опережающего образования, ориентированного на новые условия информационного общества и широкое использование инновационных педагогических технологий развивающего обучения, направленных на раскрытие творческого потенциала личности. В связи с переходом к постиндустриальному обществу все заметнее становится тенденция к информатизации сферы образования, создаются электронные учебники, разрабатываются автоматизированные системы обучения, организуются виртуальные университеты, тестирующие программы.

Однако на современном этапе у преподавателей высшей школы пока отсутствует методика и практика использования компьютерных информационных технологий в учебном процессе.

В условиях быстрого старения предметного содержания дисциплин в связи с новыми открытиями науки и техники особое значение приобретает подготовка выпускников вуза в области использования новых способов поиска знаний и методов доступа к удаленным банкам данных, содержащих актуальную научную и учебную информацию. Студент уже в процессе обучения в вузе должен овладеть навыками использования информационных и в частности телекоммуникационных технологий в своей учебной, научно-исследовательской и практической деятельности [2].

Внедрение телекоммуникационных технологий в учебный процесс вуза связано с решением ряда проблем. В первую очередь, это ограниченность ресурсов вуза. Второй проблемой на сегодня является неподготовленность преподавательского состава и отсутствие методических разработок по применению ресурсов глобальных сетей в учебном процессе. Подготовка методических материалов связана с выполнением трудоемкой работы по отбору

нужных источников информации в сети и обработке технологии их использования, однако необходимость проведения таких работ актуальна и при обмене результатами исследований в данной области между работающими коллективами.

Однако в силу очевидной сложности формализации процессов обучения и из-за новизны интернет-технологий эти проблемы находятся на начальной стадии своего решения, возможности современных информационных технологий используются в малой степени. Информатизация образования должна быть направлена, в первую очередь, на определение того, что нужно изучать в конкретных условиях, на обеспечение поиска, извлечения, передачи и представления знаний.

Самое поверхностное использование компьютера – иллюстративный материал. Монитор компьютера (или экран проектора) освобождает не только от необходимости тащить кучу книг, делать в них закладки, но и экономит время, давая учителю возможность заранее отсортировать изобразительный материал, а также добавить аудиоматериалы в тех объемах, которые ему удобны. Компьютер помогает сделать урок более продуктивным и научить школьников навыкам конспектирования.

Ведь обычно все записи на доске учитель вынужден выполнять быстро, не затрачивая на это большое количество времени (и, что немаловажно, пока он пишет на доске, он не видит класс), а, кроме того, не все обладают каллиграфическим почерком. Особое значение приобретает компьютер при составлении схем и таблиц. Заранее подготовленный пошаговый материал дает возможность задать темп урока и в то же время позволяет вернуться к любому промежуточному построению. Здесь могут помочь уже готовые компьютерные программы. Но их крайне мало. Методика проведения уроков с помощью готовых компьютерных программ: во-первых, восприятие готового курса отличается в восприятии школьников от учительской презентации – они зачастую воспринимают сюжет на экране как кино. Поэтому задача учителя побудить учеников к конспектированию, сформулировать проблемные вопросы, чтобы знакомство с материалом шло интенсивно.

Как это иногда не обидно, строить подачу нового материала только на просмотре программы (даже если компьютерный урок хорошо разработан), как правило, нецелесообразно, потому что притупляется внимание. Естественно, можно применить методы активизации, которые позволят это внимание удержать.

То есть применение готовых компьютерных программ требует от учителя большого количества времени на разработку уроков. Широко применимы в процессе обучения истории, контролирующие программы. Программы данного типа состоят из набора заданий, которые постепенно подводят учащихся к решению учебной задачи урока и помогают повторить и обобщить материал изученной темы. Оценка проделанной учащимися работы делается учителем либо при помощи автоматической проверки результатов, либо на основе собственных представлений учителя о полноте, точности и грамотности ответов.

Анализ форм получения образования показывает, что дистанционное обучение также является формой получения образования (также как очная, заочная, очно-заочная и экстернат), при которой в образовательном процессе используются традиционные и специфические методы, средства и формы обучения, основанные на компьютерных и телекоммуникационных технологиях. Основу образовательного процесса при ДО (дистанционное обучение) составляет целенаправленная и контролируемая интенсивная самостоятельная работа обучаемого, который может учиться в удобном для себя месте, по индивидуальному расписанию, имея при себе комплект специальных средств обучения и согласованную возможность контакта с преподавателем и другими обучающимися по телефону, телеграмму, электронной и обычной почте, а также очно [1].

Как видно, ДО органически вписывается в систему непрерывного образования и отвечает принципу гуманистичности, согласно которому никто не должен быть лишен возможности учиться по причине бедности, географической или временной изолированности, социальной незащищенности и невозможности посещать образовательные учреждения в силу физических недостатков или занятости производственными и личными делами [3].

Потенциальными потребителями ДО являются:

- лица всех возрастов, проживающие в малоосвоенных регионах, удаленных от вузовских центров;
- специалисты, уже имеющие образование и желающие повысить свою квалификацию, приобрести новые знания или получить второе образование;
- обширный контингент потребителей образовательных услуг, готовящихся к поступлению в вузы;
- лица, не имеющие возможности получить образовательные услуги в традиционной системе образования в силу ограниченной пропускной способности этой системы, невозможности совмещения учебы с работой (сельские жители, вахтовики и т.п.);
- лица, проходящие действительную срочную службу в рядах Вооруженных сил, а также увольняющиеся в запас офицеры и члены их семей; лица, имеющие медицинские ограничения для получения регулярного образования в стационарных условиях (нуждающиеся в обучении на дому).

Субъекты и объекты пенитенциарной системы (заключенные и обслуживающий персонал):

- лица, желающие получить образование в зарубежных образовательных учреждениях;
- лица всех возрастов, проживающие в удаленных и малоосвоенных регионах страны;
- талантливые и продвинутые индивиды, стремящиеся получить дополнительные знания, второе параллельное образование, пройти образовательную программу в сжатые сроки;
- различные категории специалистов, которым требуется переподготовка и повышение квалификации, в частности, преподаватели различных образовательных учреждений;
- лица, желающие выполнить специальные образовательные программы, состоящие из курсов, предоставляемых различными учебными заведениями, в том числе учебными заведениями разных стран.

Одним из наиболее актуальных направлений развития компьютерных технологий в образовании является разработка специализированных систем проверки знаний студентов. Их активное использование помогает поддерживать нужный образовательный уровень студентов, предоставляет преподавателю возможность уделять больше внимания индивидуальной работе со студентами. Положительной стороной данного опыта является то, что студенты находятся в одинаковых условиях, исключаются жалобы на необъективность экзаменатора.

Список литературы

1. *Роберт И. В.* Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. М., 2004.
2. *Турдиев Э. Ж., Махамов Х. Т.* Оценка и критерия определения мастерство педагогической деятельности // Актуальные проблемы оптимизации и автоматизации технологических процессов и производства. Труды Международной научно-технической конференции. Карши, Узбекистан, 2017. С. 338.
3. Использование компьютеров в учебном процессе педагогического вуза / Отв. ред. Н. И. Шкиль. 2009.
4. *Попов И. И., Храпцов П. Б., Максимов Н. В.* Введение в сетевые информационные ресурсы и технологии: Учебное пособие. М.: РПГУ, 2001. 207 с.

М. А. Бондарь

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

СПЕЦИФИКА УПРАВЛЕНИЯ КАДРОВОЙ ПОЛИТИКОЙ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ БССР В 1920–1930-е ГОДЫ XX ВЕКА

Система повышения квалификации и переподготовки специалистов для сферы образования в своем функционировании тесно связана с запросами и требованиями страны, зависит от преобразований в обществе и специфики государственной политики в области образования и науки. Основными компонентами в данной системе являются учителя и преподаватели, органы управления образованием, учреждения образования, а также общественные и социально-педагогические запросы и требования.

В настоящее время поиск новых подходов в области подготовки и повышения квалификации специалистов для системы образования требует осмысления исторических знаний и возможности включения этих знаний в систему непрерывного образования педагогов на современном этапе.

Исторический опыт становления и развития кадровой политики в системе образования БССР в 20–30-е гг. XX в. позволит учесть как достижения, так и недостатки, избежать аналогичных ошибок, а также, опираясь на положительный опыт прошлого, прогнозировать направленность и тенденции дальнейшего развития кадровой политики в современных условиях.

Изучив нормативно-правовые документы, издания периодической печати, *архивные материалы* по делопроизводству (протоколы, инструкции, отчеты, сводки, письма и др.) мы составили модель управления кадровой политикой в сфере подготовки, повышения квалификации и переподготовки специалистов для сферы образования в БССР в 20–30-е гг. XX в. (рисунок 1).

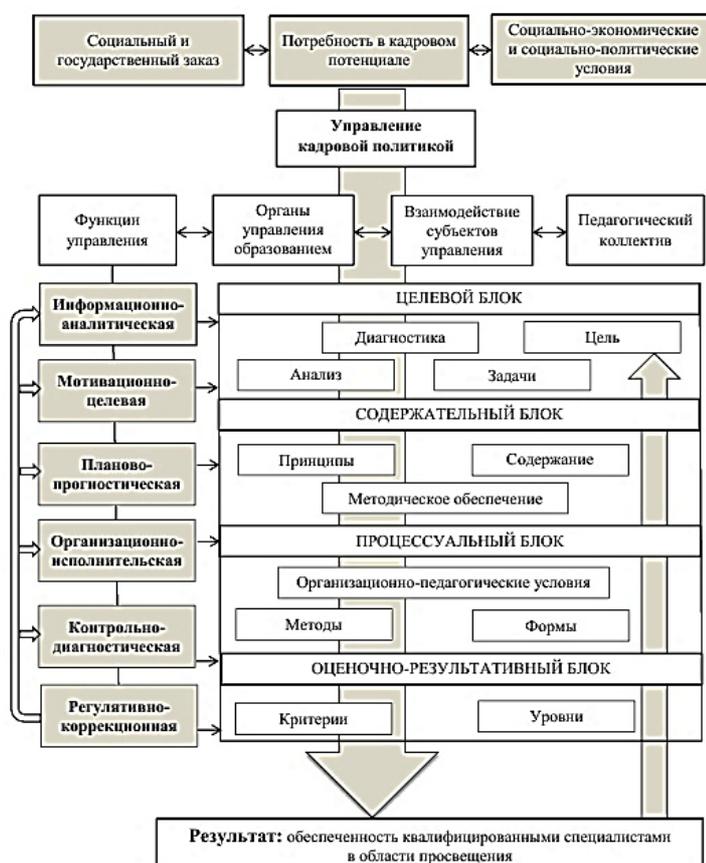


Рисунок 1 – Модель управления кадровой политикой в системе образования БССР 1920–1930-е гг. XX в.

В представленной нами *структурно-функциональной* модели определена система компонентов, используемых в управлении процессом подготовки, повышения квалификации и переподготовки специалистов для сферы образования в БССР в 20–30-е гг. XX ст., показана их взаимосвязь, а также распределение согласно целевому, содержательному, процессуальному и оценочно-результативному блокам.

Целевой блок модели отображает постановку целей и определение задач в зависимости от проведенных диагностики и анализа существующей потребности в кадровом обеспечении, а также от направления работы (подготовка, переподготовка или повышение квалификации педагогических кадров). Цель определяет структуру и функции всей системы работы с педагогическими кадрами в целом и конкретные задачи, которые стоят перед руководителями сферы образования.

Содержательный блок модели представлен совокупностью принципов, которые обеспечивают содержание педагогической подготовки и его методическое обеспечение.

К ведущим принципам отнесены следующие:

- принцип профессиональной целесообразности;
- принцип социально-личностной подготовки;
- принцип формирования мотивации к обучению;
- принцип активности и самостоятельности;
- принцип связи теории с практикой;
- принцип систематичности и последовательности;
- принцип учета исходного уровня знания;
- принцип наглядности и доступности;
- принцип обратной связи.

Методическое обеспечение – это система учебно-методической документации, средств обучения, контроля знаний, умений и навыков, используемая для и теоретической и практической подготовки работников образования (учебные планы, программы, учебно-методическая литература).

Процессуальный блок модели раскрывает характерные организационно-педагогические условия, методы и формы, обеспечивающие оптимальное функционирование процесса подготовки, повышения квалификации и переподготовки специалистов.

К организационно-педагогическим условиям относятся следующие:

- отбор учителей с учетом их профессиональной направленности и потребности в обучении;
- создание доброжелательной педагогической среды в процессе обучения и работы;
- стимулирование мотивации к педагогической деятельности;
- создание благоприятных материально-технических условий для обучения;
- обеспечение методической литературой и информационные условия;
- доступность информации и др.

Процессуальный блок модели выявляет специфику работы с кадрами в зависимости от форм обучения.

Выделяются следующие формы:

- по способу получения образования стационарная, заочная, самообразование;
- по длительности: краткосрочные и длительные;
- по месту проведения: стационарные (в школе – кружки для учителей, в техникуме, в институте – опорные пункты); выездные (совещания, конференции, съезды, экскурсии, командировки).

Оценочно-результативный блок модели отображает процесс определения уровня профессионально-педагогической и социально-политической подготовки педагогических работников по установленным критериям с помощью контроля и аттестации.

Основные критерии определения уровня подготовки педагогических работников:

- профессиональная направленность;
- профессиональная компетентность;

- профессионально-значимые качества;
- профессиональная и политическая сознательность;
- политическая подготовка.

Таким образом, основной целью государственной кадровой политики БССР 20–30-е гг. XX в. в области образования стала подготовка квалифицированных педагогических кадров, которая ориентировалась на потребность в кадровом потенциале и на реализацию идеологических идей данного периода. Актуальные направления подготовки педагогических кадров базировались на таких фундаментальных ценностях как патриотизм, интернационализм, нравственность, уважение к труду. Со стороны руководящих органов управления образованием создавались необходимые социально-экономические и организационно-педагогические условия для образования, а также для профориентационной работы учителей, что способствовало развитию интереса к профессии у молодых специалистов.

Н. А. Борисенко, П. А. Алейник

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

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАФОРИЧНОСТИ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Современная школа видит необходимость в такой лингвистической подготовке учащихся, которая давала бы возможность уметь не только вербально грамматически правильно выразить любую мысль и чувство, но и выбрать из богатейшего арсенала языковых средств наиболее целесообразные, точные, яркие и выразительные. В языке множество возможностей сделать текст образным. Для этого авторы художественных произведений с успехом используют эпитеты, сравнения, метафоры, метонимические переносы, литоту, гиперболу, аллегория, олицетворение, перифразы и многое другое.

Одним из способов достижения художественного замысла является использование метафоры, придающей речи многозначность за счет употребления слов в переносном значении. Основанием для переноса значения служит сходство предметов или явлений – в этом и проявляется суть метафоры.

В младшем школьном возрасте развитие восприятия, понимания и употребления метафор проходит несколько этапов. Первоначально школьники понимают переносное значение слов буквально, многозначных слов не знают и протестуют против них. Например, ученик толкует поговорку так: «Назвался груздем – полезай в кузов машины». Далее, не воспринимая некоторые переносные значения, учащиеся не отрицают метафору вообще, а начинают употреблять языковые метафоры «непреднамеренно» и даже создают их самостоятельно: цветочек уснул, травка хочет пить. Затем происходит понимание многозначности слов, восприятие переносного значения слова, преднамеренное использование метафор сначала в комической и игровой манере, а затем и сознательное употребление выразительных средств, что свидетельствует о зарождении в детской речи тенденции к выразительности, экспрессивности [3, с. 52].

Внимание педагогов начальной школы к обучению осознанному восприятию многозначности слова представляется продуктивным и обусловлено тем, что, с одной стороны, работа с метафорой опирается на эмоционально-образный характер восприятия окружающего мира, а с другой стороны, рассмотрение механизма образования переносного значения способствует формированию и развитию абстрактного мышления, творческого воображения, наблюдательности, обогащает эстетические чувства, совершенствует культуру речи. Для современной методики большое значение имеют некоторые практические вопросы изучения метафоры: объяснение процесса метафоризации и возникновения у слова переносного значения. Младших школьников как можно раньше следует вводить в мир художественного языкового творчества, связанного с созданием метафор.

В методической литературе четко определены причины непонимания метафор учащимися начального звена: конкретность детского мышления, из-за чего метафоры толкуются буквально, без понимания переносного значения; незнание прямого значения компонентов метафоры (ученики объясняют: Бусинки на траве – это снег либо песчинки, но никак не роса); затруднения в определении слов с переносным значением при наличии в контексте нескольких метафорических словосочетаний (улыбнулись сонные березки, растрепали шелковые косы) [3, с. 53].

Исходя из сказанного выше, есть необходимость уделять время обучению младших школьников использованию в речи метафор.

В действующих программах отмечено, что в начальном курсе русского языка предусмотрено практическое ознакомление с прямым и переносным значением многозначного слова, в учебниках содержится разнообразный лексический материал, значительное количество метафор, рекомендуется использование ряда приемов и заданий на выяснение сочетательных возможностей слова, усвоение многозначности слов. Но не сложно заметить, что эти

упражнения даются редко, разрозненно, а это, в свою очередь, не обеспечивает системности, не способствует в должной мере развитию внимания, наблюдению над словами в переносном значении [3, с. 53].

Поэтому работа над прямым и переносным значением слова проводится, как правило, бессистемно, основное внимание педагогу приходится уделять выяснению грамматического значения слов, да и лексического тоже. Словарный запас современного школьника не всегда позволяет осознанно и воспринимать текст, и создавать самостоятельные высказывания. Задания на уяснение и понимание роли образных средств часто носят иллюстративный характер. Система методик развития метафоричности речи, способствующая совершенствованию культуры речи младших школьников, не требует выделения в курсе русского языка специальных занятий, это можно делать на уроках обобщения, закрепления изученного, повторения. На уроках литературного чтения при анализе стихотворения можно обратиться к выявлению метафорических выражений, употребленных автором. В качестве дидактического материала могут быть использованы тексты упражнений учебников по русскому языку и литературному чтению, поскольку они всегда имеют высокую художественную ценность, материалы учебных пособий, индивидуальные задания-карточки.

Методы и приемы обучения пониманию и использованию в речи метафорических сочетаний направлены на формирование умений находить в тексте, определять на слух метафоры; объяснять их значение, для чего уметь определять основу переноса значения; употреблять метафоры в устной и письменной речи (сочинениях, изложениях); сочинять загадки; анализировать слово; различать особенности художественного стиля речи.

Учеными и методистами отмечается, что метафоричность речи – одна из характерных примет речи дошкольников, но в шесть-семь лет дети по какой-то причине ее утрачивают, видимо, становятся реалистами и постепенно отказываются от поэтического, сказочного восприятия мира. Бороться против этого закономерного, естественного процесса не совсем нужно, но сохранить умения, связанные с употреблением метафор, создать элементарную теоретическую основу, показать роль метафор в поэтическом языке, научить использовать в своей речи метафоры – в этом и состоит задача начальной школы.

Формирование метафоричности речи детей младшего школьного возраста проходит в три этапа: подготовительный, ознакомительный и творческий.

На первом этапе (подготовительном) происходит подготовка к пониманию метафор. Здесь учителю следует дать понятие о метафоре, сформировать осознание явления многозначности слова, привлечь внимание детей к языку художественных произведений. С помощью таких методов, как показ, наблюдение над языком художественных произведений, школьники учатся находить метафоры и объяснять их. Целесообразно использовать задания, где можно объяснить, что такое метафора, связанные с наблюдением над текстом, анализ словосочетаний с многозначными словами, разгадывание загадок, разбор пословиц.

Объяснение метафор (без введения и употребления термина) начинается в первом классе. Дети читают стихотворение Александра Сергеевича Пушкина:

*Вот север, тучи нагоняя,
Дохнул, завыл – и вот сама
Идет волшебница зима [2, с. 43].*

Здесь много метафор. Зима наделена способностью дышать, выть, идти. Явления зимней природы названы проказами матушки-зимы.

В работе над метафорой открываются блестящие возможности для словесного и живописного рисунка. Часто метафора окрашена юмором, например:

*Черный Ивашка – деревянная рубашка.
Где носом проведет – там заметку кладет.*

Черный Ивашка – это карандаш. Он олицетворен. Эта загадка-шутка возбуждает эмоции, развивает как образное, так и логическое мышление, дает материал для рисования. Дети рисуют карандаш с глазами, ушами, руками и ногами [1, с. 56].

Объяснение сути метафоры учителю можно начать с пояснения, что в языке есть слова с одним значением, а есть многозначные (имеют несколько значений), многие слова

употребляются в прямом и переносном значении, и все это помогает нам строить устные и письменные высказывания. Педагог сравнивает образные возможности слов со строительным материалом (кирпичиками), из которого строится здание художественного произведения.

Можно провести, например, работу с пословицей *Сердце матери греет лучше солнышка*. Детям предлагается высказаться о понимании сути пословицы (Мама всегда поддержит, поможет, подскажет, она всегда самый лучший друг). Далее уточняем, что значит «сердце матери греет» (Оттого, что мама нас любит, и мы чувствуем эту заботу и ласку, на душе становится тепло).

Второй этап (ознакомительный) направлен на осознание учащимися метафоры как лексического изобразительного средства языка. На данном этапе можно применять следующие методы и приемы: беседа, показ речевого образца, наблюдение над текстом, словесное рисование.

Учитель предлагает детям прочитать два предложения: *Ребенок улыбается. Солнышко на небе мило улыбается*. Далее он просит определить, в каком предложении слово *улыбается* употреблено в прямом значении, а в каком – в переносном. Выясняется, на основании чего возможен перенос значения слов. Перенос значения возможен потому, что одно явление похоже на другое, один предмет похож на другой. Перенос значений на основе сходства, сравнения предметов и явлений называется метафорой. Например, *море книг, температура скачет*.

Метафора создается при нахождении общих признаков у предметов, при сравнении двух предметов. Метафора называется закрытым сравнением. Однако бывает и открытое сравнение. Например, *До чего же красива огненная шубка лисы! Она горит, как пламя, на снегу*. Открытое сравнение присоединяется словами как будто, словно. Открытое и закрытое сравнения (метафора) вводятся в текст, чтобы мы ярче, нагляднее представили предмет.

Для примера методики формирования умений выявлять в тексте метафорические сравнения можно порекомендовать следующие задания.

1. Прочитайте и отгадайте загадку.

*И с икрой, и со сметаной
– Всякие они вкусны.
Ноздреваты и румяны
Наши солнышки – ... (блины).*

– С чем сравнивают слово-отгадку? (С солнышками.) Почему? Почему автор написал солнышки? (Блины, как и солнце, круглые, желтые.)

2. Прочитайте предложения: *Вода в озере застыла, Тихая луна плывет в серебристых облаках, ... Глаза у волчицы светились, ... Солнце ... катилось за синие горы*. Спишите предложения и дополните их сравнениями. Слова для справок: как два маленьких огонька, словно величавый лебедь, огненным колесом, как неподвижное темное зеркало.

Третий этап (творческий) включает формирование у учащихся умения самостоятельно и творчески пользоваться метафорами в речи. Упражнения направлены на формирование умений сочинять загадки с использованием метафор, употреблять метафоры в устных ответах, изложениях и сочинениях. Творческие задания предполагают собственно творческую деятельность и даются с учетом того, что учащиеся могут не только найти метафору, но и применить полученные знания в собственной речи [3, с. 55].

Таким образом, системная работа над развитием метафоричности речи младших школьников, построенная на рассмотрении слова в единстве его значений (прямого и переносного), последовательном развитии умений в осознании, понимании и употреблении метафор, создает условия для повышения культуры речи учащихся, способствует развитию творческого воображения.

Список литературы

1. Львов М. Р. Методика развития речи младших школьников. М.: Просвещение, 2011. 176 с.
2. Львов М. Р. Речь младших школьников и пути ее развития. М.: Просвещение, 2010. 170 с.
3. Перцева Н. К. Метафоричность – одно из условий повышения культуры речи школьников // Начальная школа. 2013. № 8. С. 52–55.

О. С. Борщева

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

МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Воспитание подрастающего поколения всегда имело огромное значение для общества. В последнее время наблюдается тенденция нарушения естественных связей людей с их предками, историей, происходит духовно-нравственное истощение молодого поколения.

Перед образованием ставятся задачи не только интеллектуального развития детей, но и организация их духовно-нравственного воспитания.

Учреждения дополнительного образования являются сегодня непосредственной частью общей системы обучения. Деятельность любого образовательного учреждения должна придерживаться четких методов и приемов. Какие же методы целесообразны при формировании духовно-нравственного воспитания в учреждениях, реализующих дополнительные учебные программы? Чтобы их сформулировать рассмотрим, что входит в понятие духовность и нравственность?

«Духовность – это свойство души, состоящее в преобладании духовных, нравственных и интеллектуальных интересов над материальными.

Нравственность – это внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы, правила поведения, определяемые этими качествами» (Толковый словарь С. И. Ожегов).

Объединив эти два понятия можно дать определение духовно-нравственного воспитания, как становление целостной личности, выстраивающей свои отношения с окружающим миром на принципах любви, добра, взаимоуважения, красоты и творчества.

В основе методики духовно-нравственного воспитания системы дополнительного образования лежит формирование благоприятных для учащихся условий взаимоотношений.

«Современная школа должна помочь становлению личности, обладающей такими важнейшими качествами, как инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, проявлять готовность к самообразованию на протяжении всей жизни» [5, с. 5].

Внешкольное обучение детей направлено на интеллектуальное и духовное развитие учащихся. Оно открывает пути возврата к основам традиционной духовной культуры родной страны и обращается к духовному опыту наших предков, к истокам русской культуры и ее традициям. Важной частью духовно-нравственного становления современного общества является народная культура и декоративно-прикладное творчество как неотъемлемый элемент культурных ценностей.

«Выбор в качестве средства воспитания художественно–эстетической культуры декоративно–прикладного искусства объясняется тем, что по своей эстетической особенности и условности оно очень близко детям («самое близкое искусство»), по своей наглядно-образной специфике оно доступнее восприятию ребенка, чем профессиональное искусство, а практичность и разнообразие его многих жанров вызывает особый интерес и желание заниматься творчеством» [1, с. 26].

Приоритетная задача учреждений дополнительного образования состоит в формировании достойного члена общества. Это прежде всего гражданско-патриотическое воспитание, содержащее в себе любовь к родной земле. Воспитание патриотизма многогранно по своему значению. Оно реализуется в процессе подключения детей к деятельности на благо Родины. Прививает внимательное отношение к истории страны, к ее культурным традициям и обычаям, воспитывает любовь к родным местам, готовность защищать Родину, изучать обычаи и культуры разных народов. Немалую роль в воспитании патриотизма отводится предметам гуманитарного и естественно-научного циклов. Вовлекая детей в исследовательскую деятельность, педагоги развивают чувство любви к родному краю.

Поведение детей в обществе формируется в коллективе, он оказывает значимое влияние на его личность. Детский коллектив – это система отношений, которая способствует формированию личностно-индивидуальных особенностей каждого ребенка. Немалую роль оказывают учреждения дополнительного образования, находясь в шаговой доступности для школьников и предлагая им различные мероприятия, увлекательные образовательные и внеурочные занятия. Дети, становясь взрослее, стремятся выйти из-под контроля взрослых, активно ищут и находят авторитеты за пределами семьи и школы. Далеко не всегда такие авторитеты оказывают положительный пример и формируют позитивный жизненный взгляд. Появляются конфликтные ситуации, трудно разрешимые проблемы. В такой ситуации ребенок нуждается в психолого-педагогической поддержке. Внешкольные образовательные учреждения оказывают такую поддержку семье и школе, именно они способны стать для детей не только барьером от отрицательных воздействий, но и нравственной школой жизни.

Способы положительного развития личности учащихся в настоящей и будущей деятельности могут быть различными, но все они должны создавать условия для осознанной самостоятельности школьников и формирования их индивидуальности. Исследования ученых в современной системе эстетического воспитания говорят о том, что виды изобразительного искусства: живопись, графика, скульптура, декоративно-прикладное искусство, пробуждая эстетическую деятельность людей, открывают безграничные возможности в педагогике и психологии. Они развивают индивидуальность ребенка и являются источником для формирования внутренней красоты маленького человека.

Духовное и нравственное развитие подрастающего поколения одна из главных задач стоящая перед обществом. Каким оно сформируется в будущем, какие нормы и моральные ценности будут в его основе зависит от взрослых: родителей и педагогов. Что же важно для молодого поколения сегодня, какие этические нормы лежат в основе поведения, как формируется личность школьника в современном мире? Эти и множество других вопросов сегодня актуальны как никогда. Перед педагогами стоит важнейшая задача приобщить детей к общей эстетической культуре и народному наследию нашей страны.

Для решения этих задач система дополнительного образования с ее гибким подходом, формирует благоприятную среду для духовно-нравственного воспитания, с возможностью создания атмосферы поддержки и активизации личностного роста детей любого возраста. Квалифицированные, внимательные, творческие педагоги открывают детям пути в мир прекрасного, помогают им подниматься по ступенькам мастерства и преодолевать трудности. Создают необходимые условия для духовного и нравственного воспитания детей, тем самым предотвращая деградацию юного поколения.

Список литературы

1. *Буровкина Л. А.* Развитие личности ребенка в процессе декоративно-прикладной деятельности: монография. М.: МГПУ, 2008. 124 с.
2. *Кузин В. С.* Психология: учеб. для сред. спец. учеб. заведений. М.: Агар, 1997. 303.
3. *Ломов С. П., Аманжолов С. А.* Методология художественного образования: учебное пособие. М.: Прометей, 2011. 118 с.
4. *Мезенцева Ю. И.* Духовность в развитии личности. Московский гос. обл. ун-т. М.: Изд-во МГОУ, 2007. 104 с.
5. *Сокольникова Н. М.* Методика преподавания изобразительного искусства: учебник для студ. учреждений высш. образования. М.: Издательский центр «Академия», 2017. 256 с.

РАЗВИТИЕ ПРОСОЦИАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В современном обществе безразличие к благополучию другого человека, стремление к подавлению окружающих на пути к личному успеху вызывают особую тревогу и являются симптомами глубоких психологических проблем. Особенно это касается подрастающего поколения, которое, к сожалению, подвержено негативному влиянию СМИ, видео- и кинопродукции, зачастую бесконтрольно увлечено социальными сетями, компьютерными играми и пр. Следовательно, чрезвычайно важен вопрос о развитии позитивных форм социального взаимодействия подрастающего поколения, вопрос его нравственного воспитания.

Важнейшим компонентом нравственного развития личности является ее просоциальная направленность, которая представляет собой устойчивую доминирующую ценностно-мотивационную систему, отражающую глубинные смысловые структуры личности, в которой выражается мировоззрение человека и такое его отношение к действительности, как ориентированность на благо другим, даже лично не знакомым людям, человечеству в целом без ожидания получения какого-либо внешнего вознаграждения [6]. Просоциальная направленность определяет жизненную позицию человека, нравственную и социальную ценность личности, содержит в себе потребности, желания, влечения, установки, интересы, склонности, идеалы, убеждения, ценностные ориентации, жизненные цели.

Развитие просоциальной направленности личности происходит поэтапно, в соответствии с общими закономерностями психического развития, и характеризуется поочередным доминированием на разных этапах качественно новых сфер (эмоциональной, когнитивной и ценностно-смысловой) [6]. Младший школьный возраст соответствует этапу развития когнитивной сферы просоциальной направленности, когда ведущим видом деятельности является учебная деятельность.

Л. С. Выготский замечал: «Ребенок – это не готовое существо, но развивающийся организм, и, следовательно, его поведение складывается не только под исключительным влиянием систематического воздействия среды, но еще и в зависимости от некоторых циклов или периодов в развитии самого детского организма, определяющих в свою очередь отношение человека к среде» [3, с. 251].

К младшему школьному возрасту происходит изменение социальной ситуации развития. Формируется новая структура сознания, новый характер восприятий внешней действительности, новый характер восприятия внутренней жизни самого ребенка и внутренней активности его психических функций [4]. «Выступая в младшем школьном возрасте в качестве ведущей, учебная деятельность по своей сути является общественной и с момента поступления ребенка в школу определяет всю его жизнедеятельность, опосредует всю систему отношений со сверстниками и взрослыми, вплоть до общения в семье» [11, с. 26–27].

Ж. Пиаже утверждал, что просоциальное поведение возникает вследствие развития способности ребенка видеть мир с позиции другого человека, датировал его появление примерно в возрасте 7 лет. Многочисленные эксперименты также показали, что именно в этом возрасте большинство детей способно демонстрировать просоциальное поведение. Следовательно, просоциальное поведение приобретает в ходе возрастного развития и именно период среднего детства становится определяющим для полноценного формирования данного компонента мотивационной сферы ребенка [9].

Для младших школьников характерна особая готовность усваивать, доверчивое подчинение авторитету, вера в истинность всего, чему учат – это все составляет неповторимые предпосылки обучаемости в младшем школьном возрасте. Следовательно, этот возраст является благоприятным для формирования альтруистической, просоциальной направленности личности младшего школьника. Поэтому воспитание альтруизма наиболее целесообразно

начинать в младшем школьном возрасте, тогда есть все предпосылки, что альтруизм в дальнейшем станет устойчивым образованием в структуре личности ребенка [1].

В этом возрасте ребенок еще не осознает своих ценностей, но, тем не менее, принимает их, то есть ценности выступают в форме некритично присвоенных ребенком культурных норм и нормативов, общественно закрепленных образцов поведения [7]. «Через посредство стремления получить социальное одобрение и быть оцененным как «хороший» ребенок усваивает ценностное отношение к долженствованию, к тому, что «надо», к нравственным нормам... Практически права и обязанности для ребенка психологически отчуждены от его личности, существуют вне его, при этом обязанности выступают в его сознании как акт социального насилия, а права растворены где-то в социальном пространстве и существуют как некая абстракция», – пишет В. С. Мухина [8, с. 71]. Б. С. Братусь, также отмечает, что «поступки в этом возрасте зависят главным образом от внешних обстоятельств, авторитета и одобрения (или порицания) со стороны взрослых и поэтому не могут быть с полным правом названы моральными по своей внутренней сути» [2, с. 48].

Но в то же время, по справедливому замечанию В. Э. Чудновского, «ориентация на нравственные принципы показывает человеку, каким он должен быть, открывает «ближайшую зону» его развития» [12, с. 73]. Как пишет Л. С. Выготский, «с помощью подражания ребенок всегда может сделать в интеллектуальной области больше, чем то, на что он способен, действуя самостоятельно» и «на каждой ступени для ребенка существует определенная зона интеллектуального подражания, связанная с реальным уровнем развития» [4, с. 907]. «Нравственные идеалы позволяют ребенку шагнуть за пределы ситуативной ситуации и ближайшего окружения, ориентировать свое поведение на отдаленные факторы и тем самым стать относительно независимым от непосредственных воздействий» [12, с. 75].

Таким образом, в младшем школьном возрасте происходит активное усвоение нравственных норм и правил поведения, их интериоризация.

По мнению В. Э. Чудновского, проявления нравственной направленности личности тесно связаны с ее направленностью, в общем процессе нравственного формирования личности кардинальное значение имеет коллективистическая направленность [12]. К третьему-четвертому классу, все большее внимание ребенка обращается к сверстникам. Возникают различные группки, сообщества, но дружбы в строгом смысле слова еще нет; дружба в этом возрасте скорее напоминает сотрудничество в каком-либо деле [2].

Т. П. Гаврилова экспериментально показала, что для младших школьников более характерна эгоцентрическая эмпатия как более непосредственное переживание, отражающее центрированность маленьких детей на себе и своих переживаниях. Уровень их психического развития не позволяет им выйти за пределы своей жизненной ситуации, встать на точку зрения другого. «Однако именно в этом возрасте происходит интенсивное накопление эмоционального и нравственного опыта, что становится основой для развития более высоких форм отзывчивости, альтруистического поведения» [5, с. 38].

Исследования подтверждают, что благодаря специальной программе развития нравственных качеств младших школьников может происходить изменение эгоистической установки на альтруистическую. Обучение и воспитание альтруистических качеств оказывают значительное влияние на становление ценностно-смысловой сферы младшего школьника и обуславливают усвоение предлагаемых социумом и транслируемых воспитателем ценностей [1].

Как отмечает В. С. Мухина, «индивидуальная эмоциональная заинтересованность в том, чтобы быть достойным уважения окружающих, приводит к пониманию необходимости и потребности соответствовать положительному нравственному эталону. Когда потребность соответствовать положительному эталону поведения приобретает личностный смысл, у ребенка появляется ответственность как черта личности» [8, с. 173–174].

Сторонник личностно ориентированного подхода к воспитанию нравственности младших школьников, белорусский исследователь В.Т. Чепиков говорит о нравственном воспитании как целенаправленном процессе моральной социализации личности [11]. По его

словам, в психологии и педагогике нравственные качества рассматриваются как психологические образования личности. «Психические свойства, – указывал С. Л. Рубинштейн, – не изначальная данность; они формируются и развиваются в процессе деятельности личности. Подобно тому как организм не развивается сначала, а затем функционирует, а развивается, функционируя, так и личность не формируется сначала, а затем начинает действовать: она формируется, действуя, в ходе своей деятельности. В деятельности личность и формируется, и проявляется. Будучи в качестве субъекта деятельности ее предпосылкой, она является вместе с тем и ее результатом» [10, с. 513]. Поэтому, считает В. Т. Чепиков, «при осуществлении процесса нравственного воспитания, необходимо создавать определенные воспитательные условия, при которых внешние воспитательные влияния и воздействия на младших школьников, направленные на усвоение ими опыта нравственных отношений, переходили бы во внутренний психологический план личности и способствовали бы формированию ее нравственных качеств» [11, с. 22].

О важной роли взрослого в процессе формирования нравственного, ответственного поведения ребенка говорит и В. С. Мухина: «Взрослый... должен общаться с ребенком в доверительном и доброжелательном тоне, выражая уверенность в том, что этот ребенок не может не вести себя правильно. Психологический смысл происходящего в поведении ребенка состоит в том, что хотя и с помощью взрослого, но психологически самостоятельно он обретает чувство ответственности за свое поведение» [8, с. 174].

В младшем школьном возрасте продолжает занимать весьма существенное место и выступать важным средством воспитания просоциальных качеств личности игра. В процессе игры воспитываются товарищеские чувства, дети учатся взаимопомощи, чувству справедливости. К концу младшего школьного периода формируются психические новообразования – рефлексия, внутренний план действий – на базе которых представления ребенка о себе становятся более адекватными, самооценка более объективной [6]. Эти изменения приводят к перестройке всей структуры сознания ребенка и тем самым изменяют всю систему его отношений к внешней действительности и к самому себе [4].

Таким образом, несмотря на более характерную для младших школьников эгоцентрическую эмпатию как переживание, отражающее центрированность детей на себе и своих переживаниях, в этом возрасте происходит интенсивное накопление эмоционального и нравственного опыта, интериоризация нравственных норм и правил поведения, что становится основой для развития более высоких форм отзывчивости, альтруистического поведения, просоциальной направленности личности.

Список литературы

1. Аскерова Э. Г. Особенности нравственных качеств детей младшего школьного возраста с альтруистической и эгоистической установкой // Interregional Open Social Institute. О конференции. Статьи. 2014. 04 марта [Электронный ресурс]. URL: <http://mosi.ru/en/node/3804> (Дата доступа: 28.02.2018).
2. Братусь Б. С. Нравственное сознание личности. М.: Знание, 1985. 64 с.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 536 с.
4. Выготский Л. С. Психология. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. 1008 с.
5. Гаврилова Т. П. О воспитании нравственных чувств. М.: Знание, 1984. 79 с.
6. Игнацкая О. Е. Просоциальная направленность личности и методы ее изучения: монография. Минск : А. Н. Вараксин, 2015. 119 с.
7. Каширский Д. В. Психология личностных ценностей: автореф. дис ... д-ра психол. наук: 19.00.01. Алтайская академия экономики и права. М., 2014. 57 с.
8. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов. М.: Академия, 1999. 456 с.
9. Психология человека от рождения до смерти / В. А. Аверин [и др.]; под общ. ред. А. А. Реана. СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. 656 с.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2015. 713 с.
11. Чепиков В. Т. Воспитание нравственных качеств младших школьников: учеб.-метод. пособие. Гродно: ГрГУ, 2001. 189 с.
12. Чудновский В. Э. Нравственная устойчивость личности: психологическое исследование. М.: Педагогика, 1981. 208 с.

А. Г. Буйчик
г. Санкт-Петербург

ФОРМИРОВАНИЕ ПОНЯТИЙ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО, ИСКУССТВОВЕДЧЕСКОГО И КЛИРОНОМИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ КАК ОСНОВА ВОСПИТАНИЯ ДЕЯТЕЛЯ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА

Профессиональное отношение к сохранению культурного наследия является приоритетным направлением в работе любого государства, имеющего историческое наследие, четко определяемое темпорально и духовно. В рамках деятельности государственных органов, а также общественных организаций, неотъемлемой частью их эффективности считается соблюдение международных норм контроля и мониторинга объектов, предметов и элементов культурного наследия на предмет их состояния и динамических свойств, предусматривающих самый опасный и сложно идентифицируемый показатель – амортизацию, т.е. «разрушение», «нарушение целостности» или «деградация». Однако данная работа производится в абсолютном отрыве от теории познания культуры и искусства, которая предусматривает ассоциированное понимание окружающего мира, его законов и преобразований. Данная ситуация прослеживается и в работе специализированных учебных заведений Российской Федерации, которые призваны готовить специалистов (бакалавров и магистров) в области сохранения материального и нематериального культурного наследия.

На сегодняшний день отечественной наукой не дано четкое определение культурного и искусствоведческого мировоззрения. С точки зрения философии мировоззрение – это система взглядов, оценок и образных представлений о мире и месте в нем человека, общее отношение человека к окружающей действительности и самому себе, а также обусловленные этими взглядами основные жизненные позиции людей, их убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности, ценностные ориентации [3]. Однако философское понимание мировоззрения лишь обособляет данный феномен относительно человека как высшей формы сознания, известной на в природе вселенной. Мировоззрение, будучи комплексным пониманием, развивается не отдельно от различных сфер деятельности человека, а в комплексе. Следовательно, данное понятие должно быть распространено на все области применения сил и интеллекта человека и идентифицировано в каждой из этих областей с целью четкого и корректного понимания особенностей взглядов в них.

Вопрос воспитания специалистов на сегодняшний день сводится к приобретению совокупности общих, общепрофессиональных и узкопрофессиональных знаний, которые подкрепляются первичными практическими навыками. С одной стороны, создается впечатление, что создан гармоничный комплекс дисциплин и учебных программ, которые формируют знания, умения и навыки специалиста в области сохранения культурного наследия. С другой стороны, формально или преднамеренно, но категорически игнорируется формирование четкого профессионального базиса мировоззренческого понимания сущности стремления человека, в том числе и будущего специалиста, к осознанию своей причастности к глубокому внутреннему восприятию культурной ценности окружающего мира, в силу чего в дальнейшем при определенной дифференциации деятельности возникает достаточно узкоформатное мышление о некоей исключительной важности именно данной профессиональной деятельности специалиста [2].

Исключить данный фундаментальный пробел в профессиональной образовательной сфере, подготавливающей специалистов в области культуры, искусства, реставрации и консервации призвано определение комплекса мировоззренческих понятий – культурного, искусствоведческого и клирономического.

В связи с этим, необходимо дать определение культурологическому мировоззрению, исходя из философского понимания данной области существования и жизнедеятельности человека: культурологическое мировоззрение (cultural outlook) – это система взглядов, оценок и образных представлений о материальном и нематериальном результате жизнедеятельности

общества в целом и индивидуума в отдельности, общее эстетическое отношение общества и человека к окружающей действительности и оценке творчества.

Исходя из этого определения, гармонично формируется и определение искусствоведческого мировоззрения (art outlook), т.е. системы взглядов, оценок и образных представлений о материальном и нематериальном отображении индивидуального представления человеком окружающего его мира и процессов, постоянно происходящих в нем, преломляющегося через призму социальных установок и приоритетов, принятых за эстетические нормы в отдельном обществе или творческом сообществе, равно как и в самом обществе в целом.

В результате уточнения или формирования более четкого и осмысленного определения культурологического и искусствоведческого мировоззрения, необходимых для воспитания специалистов в области творческого развития общества мы можем впервые дать и определение клирономического мировоззрения наравне с выше упомянутыми: клирономическое мировоззрение (klironomical outlook) – это система взглядов, оценок и образных представлений о культурном наследии и осознание роли человека по отношению к нему, общее его отношение к окружающим объектам, предметам и элементам культурного наследия, а также обусловленные этими взглядами основные жизненные позиции, убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности, ценностные ориентации [1].

Включение в начальный этап воспитания будущих специалистов в области культуры и искусства фундаментальных понятий мировоззрения и их сущности является именно тем базисом, который позволяет избежать формализации учебно-воспитательного процесса подготовки будущих культурологов и искусствоведов, а также специалистов в области сохранения культурного наследия. Глубокое восприятие сначала культурологического и искусствоведческого, а затем на их базе и клирономического мировоззрения позволит обучающимся правильно определиться с выбранным ими профессиональным жизненным путем, а в дальнейшем избежать бессознательной дифференциации актуализаций различных направлений и видов профессиональной деятельности, что при определенных условиях может сказаться не только на научном формировании самого социального базиса, но и на надстройке в форме уже общеполитического мировоззрения, влияющего на установки в обществе, примером которого может служить недопонимание и игнорирование таких направлений культуры и искусства, как реновация, ревитализация и реконструкция с точки зрения воспитания и образования специалистов в данных направлениях сохранения материального и нематериального культурного наследия.

Список литературы

1. Буйчик А. Г. Клирономия – наука о сохранении культурного наследия. LAP Lambert Academic Publishing, 2019. 258 с. С. 4.
2. Буйчик А. Г. Философское осмысление ценности историко-культурного наследия (к вопросу о науке клирономии) // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Познание». № 6. М.: ООО «Научные технологии. 134 с. С. 103–106.
3. Ильичев Л. Ф., Федосеев П. Н., Ковалев С. М., Панов В. Г. Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1983. 840 с. С. 375–376.

Н. Д. Булатова

Московский государственный институт культуры, Московская обл., г. Химки

ЭТНОПЕДАГОГИКА КАК ПУТЬ ДИАЛОГА КУЛЬТУР, ЕЕ РОЛЬ В СОХРАНЕНИИ И РАЗВИТИИ КУЛЬТУРНОГО МНОГООБРАЗИЯ МИРА

XXI век – век экономических перемен, инновационных технологий, межкультурного взаимодействия и истинного диалога культур, сохранения и развития культурного многообразия мира. От решения этих проблем современности зависит будущее всего человечества. Диалог – это беседа, взаимный разговор, обмен мнениями, познание и самопознание; диалог можно вести с ребенком, с членами своей семьи, с другом, с самим собой, с обществом, со всем окружающим миром. Успех диалога культур зависит от того, насколько мы умеем общаться, отвечаем ли интересам своего собеседника, людей и народов, их жизненному и историко-культурному опыту. «Умеем ли общаться? Знаем ли культуру и национальные особенности и традиции воспитания, сознаем ли себя частью мировой культуры?» – все эти вопросы связаны и имеют непосредственную связь культуры и образования, этнической культуры и народной педагогики.

В наше время представление о культуре как о том ценностном горизонте, который во многом и определяет знания и смыслы общественного процесса, редко у кого вызывает сомнения. Для нас привычно звучат такие словосочетания, как «культура общения», «культура поведения», «духовная культура» и т.д. Культура многогранна и только в системе ценностей можно понять ее проявления. А проявления ее бесконечны: можно говорить о культуре человечества, о культурах различных эпох (античная, средневековая и т. д.), о культурах различных этносов (русской и России, французской и Франции).

Люди разных национальностей должны научиться находить общий язык, научиться вести конструктивный диалог, межкультурное общение с людьми разных национальностей и вероисповеданий, разных культур. Общение – это тоже культура, а «культура – это то, как люди общаются» (Лотман). Поэтому диалог культур, межкультурные коммуникации, на котором основано современное общение, предполагает необходимые знания о представителях той или иной культуры, религии, языка, традиций народного национального воспитания.

Этнокультурное (этнопедагогическое) образование и воспитание на современном этапе привлекает все более широкое внимание образовательных учреждений и общественности (как в России, так и за рубежом). Об огромном интересе к культурной памяти, к сохранению культурных традиций и истории, к восстановлению ценностных нитей, связующих нас с предшествующими поколениями, пишет сегодня вся пресса, свидетельствует множество периодических изданий, а также издающиеся журналы культурологического направления.

Культура формирует у людей чувство принадлежности к определенной этнической группе, в которой они испытывают взаимопонимание, доверяют и сочувствуют друг другу. Этническая группа представляет собой в первую очередь социальное явление, часть общества, члены которой осознают себя или считаются, с точки зрения других, носителями особой (отличной своими национальными особенностями) общей культуры. «... Любую народность мы воспринимаем не только как общегосударственную общность, но и прежде всего как этнокультурную общность, имеющую общее название, единый язык, общее представление о своем происхождении, общую историческую память, общую этническую культуру, солидарность и самосознание» (Н. А. Артемьев). Сфера их деятельности определяется главным образом общностью происхождения, что оказывает серьезное влияние на жизненный опыт человека в обществе. Особенности этнических групп состоят в том, что культурные основы формировались в процессе отбора определенных видов поведения и опыта людей, в результате прошлые и нынешние общности различны.

Культурная представленность разных этносов и этнических групп, прошлых и нынешних этнических общностей, которая существенным образом влияет на образование человека.

Молодые люди как субъекты образовательной среды в некотором образовательном пространстве (в данном случае, в вузе культуры и искусств) взаимодействуют с определенным (поликультурным) окружением, которое существенным образом влияет на его развитие. Поэтому они должны быть идеологически грамотными, обладать определенными качествами: ценить и знать, прежде всего, культуру своего народа, края, области, а также культуры и национальные особенности других народов, быть честным и порядочным, знать и владеть необходимым запасом общечеловеческих и этнокультурных ценностей, способствовать обеспечению толерантного отношения нового поколения россиян к цивилизованному положению России как в мире, так и внутри страны.

Интерес к этнопедагогике (традициям народного воспитания, народной педагогике) оправдан тем, что она – часть духовной культуры народа, формирующей основы этики и морали. Как это ни удивительно, но принципы народной педагогики на всех материках и у всех рас и народов имеют немало общего, ибо они исходят из общечеловеческих ценностных ориентиров. Это так важно знать каждому из нас в век межнациональных конфликтов, нравственного обнищания и пересмотра духовных ценностей. «Воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности... Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характер может образовать характер», – полагал К. Д. Ушинский.

Сегодня, в условиях модернизации образования выдвигаются новые требования к профессиональной готовности специалиста в области культуры и образования, вооруженного новейшими методиками и технологиями обучения, творчески мыслящего создателя учебного процесса, носителя культурного наследия своего народа, популяризатора и транслятора этнической культуры и культурного наследия мира. Это налагает на высшие учебные заведения большую ответственность за подготовку квалифицированных кадров, обладающих как хорошей общепрофессиональной подготовкой, так и этнокультурологической, этнопедагогической составляющей.

В педагогической науке широко рассмотрены концептуальные основы этнопедагогике, анализ роли национальной культуры в процессе формирования личности и других вопросов развития национального образования (В. Ф. Афанасьев, В. М. Беркутов, А. А. Бугаева, Н. Д. Булатова, Т. С. Буторина, Г. Н. Волков, А. Б. Григорян, К. Ж. Кожамметова и др.). Сложности и проблемы нашего времени заставляют многих обратиться к беспокойным исканиям цели смысла жизни, сути самого Человека, сути Истины. Этнопедагогика нацелена на реализацию человеческой ценности – формирование гражданина, человека, способного вступить в жизнь современного общества, умеющего усваивать и присваивать культуру не только своего, но и другого народа.

Этнопедагогика – это область современной педагогической науки, имеющая междисциплинарный характер и строящаяся на интеграции различных наук: психолого-педагогических, этнокультурологических, общественных и гуманитарных наук.

Ее междисциплинарный характер «обуславливает сложность научных исследований в области этнопедагогике, но в то же время отражает одну из наиболее актуальных тенденций в развитии гуманистического научного знания – интеграцию научных областей с целью формирования комплексного системного представления о человеке как объекте этнопедагогического воздействия» (Л. Н. Бережнова). Мы убеждены, что педагогическая (этнопедагогическая) тематика будет актуальна всегда, поскольку обращена к Человеку, к его будущему. Человек всегда опирался на апробированные на практике методы и приемы подготовки юных к жизни.

Междисциплинарный характер этнопедагогике предусматривает разнообразие подходов: культурологический, аксиологический, антропологический, этнологический и др. Основным в современном образовании и воспитании, на наш взгляд, является ценностно-ориентированный подход, который обуславливает уникальность этнопедагогике, народного воспитания с ее богатейшими традициями и опытом подрастающего поколения; этнопедагогические знания

культурно-исторического наследия, преемственность национального воспитания и общечеловеческих культурных ценностей и идеалов.

В связи с этим чрезвычайно важно сегодня обратиться к опыту выдающихся российских педагогов К. Д. Ушинского, В. А. Сухомлинского, А. С. Макаренко, С. Т. Шацкого и других классиков педагогики, выявив в этом опыте те идеи воспитания, в которых отражены общечеловеческие культурные ценности, традиции отечественной педагогики. Именно эти идеи положены в основу авторского УМК курса «Этнопедагогика», который более 12 лет читается студентам специальности «Народная художественная культура» в Московском государственном институте культуры [2; 3; 5].

Основной задачей учебного курса этнопедагогика является изучение и использование в учебном процессе традиционных народных представлений о природе и месте человека в ней; идеалов воспитания и воззрений на ценности семьи, рода, племени, внутриэтнических отношений между старшими и младшими поколениями, приемов и традиций воспитательных воздействий (например, обрядовых и т.п.), чтобы на этой этнокультурной основе сформировать способность и потребность молодежи в овладении ценностями национальной и мировой культуры. Именно этнопедагогика, этнопедагогические знания являются тем духовным запасом культуры, который может восполнить пробел в духовно-нравственном поликультурном образовании и воспитании молодежи, в сохранении и развитии культурного многообразия мира.

Этнопедагогические знания – это не только знания по традиционной педагогической культуре, которые являются их важнейшим компонентом в профессиональном образовании, но и знания в области других дисциплин, необходимые для полноценной этнопедагогической и этнокультурологической подготовки специалиста в области культуры и образования.

Знание прогрессивных воспитательных традиций народа представляет необходимый уровень сформированности у специалиста в области культуры современных общекультурных и профессиональных знаний, умений и навыков, развития личностных качеств и способностей, позволяющих организовывать педагогическую деятельность в соответствии с национальными особенностями и культурными традициями педагогики и психологии тех или иных этнических групп и общностей; знания о разнообразии религий, вероисповеданий; знания о педагогической регионологии и др. (И. А. Арабов, Г. Ю. Нагорная, Н. Д. Булатова, М. Г. Харитонов).

Мы убеждены, что этнопедагогическая тематика будет актуальна всегда, поскольку обращена к Человеку, к его будущему. Человек всегда опирался на апробированные на практике методы и приемы подготовки юных к жизни. Возрождение идей народной педагогики, использование ее уникальных традиций и принципов воспитания и образования могут оказать большую помощь в осмыслении и решении проблем образования и воспитания, выдвигаемых современной общественно-политической ситуацией; сохранении самобытности национальной культуры, развития культурного многообразия мира.

Список литературы

1. *Бондаревская Е. В.* Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. 1995. № 4, С. 29–36.
2. *Булатова Н. Д.* Этнопедагогика: метод. пос. для студ. вузов культуры и искусств. М.: МГУКИ, 2007.
3. *Булатова Н. Д.* Этнолингвистика: учебное пособие. М.: МГУКИ, 2009. 165 с.
4. *Булатова Н. Д.* Преемственность в становлении ценностных ориентаций молодежи в процессе профессионального непрерывного образования. // Преемственность инновационных технологий в системе «детский сад – школа – вуз». Махачкала: АЛЕФ, 2009. 524 с. С. 108–112.
5. *Булатова Н. Д., Жумаева Л. А.* Насколько мы друг другу интересны: Язык как фактор межкультурного общения: учебное пособие. М.: МГУКИ; Высшая школа, 2012. 85 с.
6. *Волков Г. Н.* Этнопедагогика: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2000.
7. *Равкин З. И.* Развитие образования в России: новые ценностные ориентиры (концепция исследования) // Педагогика. 1995. № 5. С. 87–90.

С. К. Бургумбаева, Д. И. Тунгушбаева, С. Мухамбетжан

Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева, Республика Казахстан, г. Нур-Султан

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ

В данной статье рассматриваются онлайн программы Kahoot, Learningapps, интерактивные методы обучения – влияние интерактивного обучения на процесс обучения в средних школах. Кроме того, статья предоставляет пошаговый алгоритм для учителей, как правильно использовать онлайн программу и эффективно использовать их во время работы в учебном процессе на конкретных разобранных примерах. Интерактивные методы, которые и не являются чем-то новым, однако недостаточно широко применяются в реальном образовательном процессе, а порой и вообще выпадают из арсенала педагога. В данной статье преподаватели могут ознакомиться с онлайн программами, по которым могут разнообразить преподаваемые предметы.

Современная система обучения требует от педагога охвата большого объема информации и ориентирована на уровни «знания» и «понимания». Это толкает педагога на использование в основном пассивных методик обучения. В прежние годы использование пассивных методов обучения было оправдано. Учитель мог передать весь объем известной информации по какому-либо предмету своему ученику. В современном мире ситуация кардинально изменилась. Невозможно одному человеку знать все даже в какой-нибудь узкой области знания. К тому же, как известно, многочисленные факты хорошо запоминают компьютеры. Учащиеся же должны обладать абсолютно другими навыками и умениями: думать, понимать суть вещей, осмысливать идеи и концепции и уже на их основе уметь находить необходимую информацию, трактовать ее и применять в конкретных условиях. Решению этой задачи и способствуют интерактивные методы, которые несмотря на то, что не являются чем-то новым, недостаточно широко применяются в реальном образовательном процессе.

Интерактивный метод «каждый учит каждого» можно использовать на уроке при изучении нового материала или при обобщении основных понятий и идей. Обучение друг друга – это один из самых эффективных способов усвоить новую информацию по предмету, а также применить на практике важные навыки и умения объяснять трудный материал, слушать, задавать вопросы, общаться и др. Обучающиеся также смогут с помощью своих товарищей увидеть общую картину понятий и фактов, которые необходимо изучить во время урока, и которые, в свою очередь, вызовут вопросы и повысят интерес.

Исследования показывают, что мы запоминаем только 20% от того, что мы слышим, 30% – от того, что видим, и до 90 % – от того, что делаем сами или испытываем во время симуляции. Виртуальная реальность дает нам реальный опыт присутствия, повышая эффективность обучения и вероятность запоминания.

В Послании Президента Республики Казахстан Н. Назарбаева народу Казахстана от 31 января 2017 г. «Третья модернизация Казахстана: глобальная конкурентоспособность» одним из важнейших приоритетов является ускоренная технологическая модернизация экономики: «Мы должны культивировать новые индустрии, которые создаются с применением цифровых технологий. Это важная комплексная задача. Необходимо развивать в стране такие перспективные отрасли, как 3D-принтинг, онлайн-торговля, мобильный банкинг, цифровые сервисы, в том числе в здравоохранении и образовании...» [3].

Действительно, использование современных Web-технологий в образовании позволяет «освежить» традиционный урок, придать ему новые «краски», повысить уровень мотивации обучающихся к какому-либо предмету и как следствие повысить качество обучения. В попытках отыскать новые формы и методы проведения учебных занятий, педагогу приходится экспериментировать, синтезировать различные подходы и современные ИКТ-инструменты. Результатом этой работы может являться синтез коллаборативного обучения (англ. – collaborative learning) и сервиса Web 2.0 Kahoot.

Коллаборативное (совместное) обучение – это подход, в рамках которого обучение построено на тесном взаимодействии между обучающимися, либо между преподавателем и обучающимися. Коллаборативное обучение – это использование сервисов веб 2.0 (вики, блогов, социальных сетей, совместных приложений, виртуальных классов, сообществ практики (Communities of Practice – CoP) и т. п.) в целях обучения [1].

Kahoot – клиент-серверная образовательная Web-платформа (на английском языке), которая позволяет абсолютно бесплатно проводить тестирования, опросы и дискуссии в режиме коллаборативного обучения. Сама технологическая платформа основана на исследовании, проведенном Мортеном Версвиком на степень магистра в Норвежском университете науки и технологии (Norwegian University of Science and Technology (NTNU)), и на основе исследований, проведенных профессором Альфом Инге Ваном и его коллегами в NTNU [2].

Суть работы сервиса Kahoot можно описать в виде алгоритма шагов:

Шаг 1. Педагог создает кахут (один из четырех типов) на сайте create.kahoot.it

Шаг 2. Педагог запускает (происходит автоматическое перенаправление с сайта create.kahoot.it на сайт play.kahoot.it) созданный кахут, например тест, на компьютере с интерактивной доской или другим подобным устройством в учебной аудитории и ждет подключения учащихся.

Шаг 3. Обучающиеся открывают сайт kahoot.it на своих электронных устройствах и вводят игровой код (gamepin), который видят на экране педагога, тем самым включаются в общую коллаборативную сеть.

Шаг 4. После того, как нужное количество учащихся успешно подключились к кахуту, педагог запускает кахут, нажимая на кнопку «Start», обучающиеся видят вопросы, варианты ответов и отвечают на них.

Примечание: На устройстве учащегося не отображается вопрос, не отображается текстовый вариант ответа, учащийся видит только цвет и геометрическую фигуру ответа, так как Kahoot! не стремится к замкнутости обучающегося, а, наоборот, хочет создать эффективную среду для обучения, дискуссии, выражения собственного мнения каждого обучающегося.

Шаг 5. Когда все тестовые задания решены, обучающиеся видят на интерактивной доске свои результаты. На этом этапе педагог может провести рефлексию. Учащимся предлагается оценить тест по 5-бальной шкале, выразить свои эмоции/чувства, оценить соответствие теста изученным темам/материалам и принять решение о рекомендации данного теста своим сверстникам.

Шаг 6. Далее педагог имеет возможность сохранить все результаты учащихся путем экспорта в Excel-документ и сохранением его на свой компьютер или на GoogleDisk.

В Kahoot вступать в игру с одинаковым PIN-кодом могут до 4000 пользователей. Однако кахуты такого масштаба требуют отличную пропускную способность Интернет-соединения.

Теперь рассмотрим сервис LearningApps – является приложением Web 2.0 для поддержки образовательных процессов в учебных заведениях разных типов, которое позволяет создавать интерактивные учебно-методические приложения по разным учебным предметам.

Отличительное свойство сервиса в том, что все задания, созданные пользователями, собраны в галерее «Все упражнения» и являются общедоступными. Для удобства поиска все интерактивные задания разложены по категориям (учебным предметам). Помимо выбора категории, существует возможность выбора по уровню сложности заданий (задания для начальных классов, средней школы, старшей школы, профессионального образования).

Использовать готовые задания имеет возможность каждый, даже не зарегистрированный, пользователь. Но пройдя несложную регистрацию возможно создавать и сохранять собственные материалы. А также, создавая собственные материалы, пользователь может сохранить их как личное приложение так и для общего пользования.

Инструменты LearningApps дают возможность создавать интерактивные задания разных видов: викторина, классификация, кроссворд, сортировка, группировка, ввод текста, хронологическая линейка, лента времени и мн. др. Выбор инструментов обусловлен

программным материалом и целью создания приложения. Вы можете использовать данный сервис чаще всего на этапе актуализации знаний, применяя методы групповой и фронтальной работы, на этапе введения нового материала в виде наглядного пособия и как домашнее задание. Чаще всего это различные викторины, задания на группировку, классификацию и кроссворды.

Умелое использование таких Web 2.0 в педагогической деятельности является пусть небольшим, но ощутимым для педагогической общественности шагом на пути к реализации программы «Цифровой Казахстан».

Список литературы

1. Коллаборативное (совместное) обучение [Электронный ресурс]. URL: [http://www.trainings.ru/library/dictionary/kollaborativnoe\(sovместnoe\)obuc/](http://www.trainings.ru/library/dictionary/kollaborativnoe(sovместnoe)obuc/)
2. Официальный сайт поддержки пользователей Kahoot! [Электронный ресурс]. URL: <https://getkahoot.com/support/faq/#who-and-what-is-behind-kahoot>
3. Послание Президента Республики Казахстан Н. Назарбаева народу Казахстана, 31 января 2017 г.
4. Использование сервиса Learningapps.org как инструмента формирующего оценивания // Сайт Мультиурок [Электронный ресурс] URL: <https://multiurok.ru/files/doklad-ispol-zovaniie-siervisa-learningapps-org-ka.html>
5. Социальная сеть работников образования nsportal.ru [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/user/72435/page/learningapps>
6. Деревянкин А. В., Калимов Б. С. Использование цифрового smart-сервиса kahoot! как эффективного инструмента коллаборативного обучения через интернет [Электронный ресурс]. URL: <http://zkoipk.kz/ru/smartconf2017/3-section/3578-conf.html>

СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ И РОЛЕВЫЕ ОЖИДАНИЯ В МОЛОДОЙ СУПРУЖЕСКОЙ ПАРЕ

Проблемы молодой семьи относятся к числу наиболее актуальных проблем современности. Семья является важнейшей составляющей современного общества. Именно в семье, благодаря родителям, другим родственникам, у детей формируются роли, ценности, в том числе семейные, ценностные ориентиры, жизненные установки, которые будут проявляться в разных сферах жизнедеятельности. Семейные ценности и ролевые ожидания характеризуются уникальностью и особой социальной значимостью.

Традиционно семейные ценности понимаются как «взаимосвязь моральных, нравственных, культурных, традиционных особенностей в малой социальной группе, основанной на браке, кровном родстве, при заключении брака, когда два образца ценностей приобретают единый характер в зависимости от социально-исторического значения для общества, учитывая межличностное взаимодействие» [1, с. 69].

Проблемой изучения ролевых ожиданий и притязаний в браке занимались В. В. Щепина, О. А. Карабанова, Н. И. Олифинович, Н. Х. Сафина, С. А. Сопун, А. Г. Лидерс и многие другие. Понятие «ролевые ожидания супругов» проанализировано в работе Г. Лагонда, согласно которому данный термин необходимо рассматривать через понятие брачных экспектаций. Термины «ожидания» и «экспектации» чаще всего используются в социально-психологических текстах. Традиционно они связаны с понятием «социальная роль», которая является набором социальных ожиданий (экспектаций). Социальные роли позволяют гарантировать желаемый характер ответных реакций. Следовательно, исполнение ролей косвенно связывается с удовлетворением социальных потребностей [2, с. 178].

Целью эмпирического изучения явились семейные ценности и ролевые ожидания в молодых супружеских парах с использованием опросников: «Ролевые ожидания и притязания в браке» А. Н. Волковой, «Распределение ролей в семье» Ю. Е. Алешиной, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовской. Исследование проводилось на базе ГГУ имени Ф. Скорины, в котором принимали участие 50 супружеских пар со стажем семейной жизни 1–3 года. Возраст испытуемых 20–25 лет.

Анализ полученных результатов позволяет констатировать следующие выводы о семейных ценностях молодых супругов: у 20 % пар выявлена средняя степень значимости сексуальных отношений в браке, 80 % придают высокую степень значимости интимным отношениям. Это свидетельствует о том, что супружеские пары преимущественно считают сексуальную гармонию важным условием супружеского счастья и отношение к супруге(-у) существенно зависит от оценки ее (его) как сексуального партнера. 70 % молодых супружеских пар преимущественно имеют установку на личностную идентификацию с брачным партнером: ожидание общности интересов, потребностей, ценностных ориентаций, способов времяпрепровождения. Средняя значимость личностной идентификации выявлена у 30 % молодых супружеских пар, что означает их ориентированность как на личностную идентификацию с брачным партнером, так и на личную автономию.

Бытовая организация семьи отмечена на среднем уровне значимости (80 %), высокую значимость хозяйственно-бытовой функции отмечают 20 % молодых супружеских пар, что свидетельствует о том, что большинство супружеских пар не придают большой значимости бытовой организации семьи. Высокая значимость родительских функций выявлена у 35 % молодых супружеских пар, для 65 % пар родительские функции столь не значимы, т.е. для большинства выборки супружеских пар родительско-воспитательная функция пока не представляет ценности, и они не ориентированы на рождение детей.

Результаты по шкале социальной активности свидетельствуют о высокой значимости внесемейных интересов молодых супружеских пар (60 % респондентов), 40 % опрошенных не

придают большого значения социальной активности. Это свидетельствует о том, что большинство супружеских пар имеют установку на значимость внешней социальной активности (например, профессиональной, общественной) для стабильности брачно-семейных отношений.

Высокая значимость эмоционально-психотерапевтической ценности выявлена у 90 % молодых супружеских пар. Это указывает на то, что значимость взаимной моральной и эмоциональной поддержки членов семьи, ориентации на брак как среду, способствующую психологической разрядке и стабилизации, для доминирующего большинства супружеских пар высока. Высокая значимость внешней привлекательности выявлена у 45 % молодых супружеских пар, что указывает на высокую ориентацию супругов на современные образцы внешнего облика. Для 55 % супружеских пар внешняя привлекательность не имеет высокой ценности.

Для молодых супружеских пар наиболее значимыми семейными ценностями являются: эмоциональная поддержка, интимно-сексуальные отношения, личностная идентификация с супругом(ой), социальная активность. Такие семейные ценности, как внешняя привлекательность, родительские обязанности, бытовая организация семьи представляют для супружеских пар меньшую ценность на данном жизненном этапе.

Результаты исследования ролевых ожиданий позволяют сделать следующие выводы: женщины преимущественно приписывают мужу такие супружеские роли, как роль организатора развлечений (3,6), ответственного за материальное обеспечение семьи (3,3), роль сексуального партнера (3,2), ожидая от него соответствующего поведения. Мужчины преимущественно приписывают жене такие супружеские роли, как роль ответственного по уходу за ребенком (3,8), роль семейного «психотерапевта» (3,6), хозяйки (3,0), ожидая от нее также соответствующего поведения. Полученные результаты свидетельствуют о том, что в представлениях женщин их мужья должны выполнять функции в рамках выполнения своих супружеских ролей. Так, например, выполняя роль организатора развлечений, муж должен выдвигать инициативы в сфере досуга, проявлять активность, связанную с организацией выходов семьи в гости, в кино, планировать проведение отпуска и т.д. Выполняя роль ответственного за материальное обеспечение семьи, муж должен выполнять дела и обязанности, связанные с зарабатыванием денег, обеспечением семье адекватного для нее материального уровня благосостояния, а выполняя роль сексуального партнера – проявлять активность в плане сексуального поведения. Результаты исследования ролевых ожиданий у молодых супружеских пар представлены на рисунке 1.

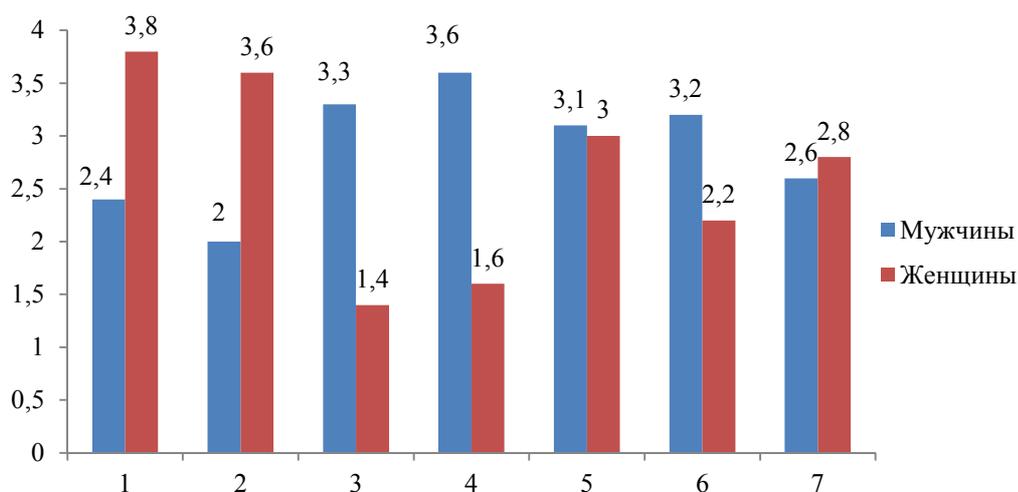


Рисунок 1 – Ролевые ожидания у молодых супружеских пар (среднее значение)

Примечание: 1 – роль ответственного по уходу за ребенком; 2 – роль семейного «психотерапевта»; 3 – ответственный за материальное обеспечение семьи; 4 – организатор развлечений; 5 – роль хозяина – хозяйки; 6 – сексуальный партнер; 7 – организатор семейной культуры.

В представлениях мужчин их жены должны выполнить следующие функции в рамках выполнения своих супружеских ролей: выполняя роль ответственного по уходу за ребенком, жена должна осуществлять деятельность по обеспечению ребенку физического и психического комфорта, его воспитания и обучения; выполняя роль семейного «психотерапевта» – удовлетворять потребности членов семьи в поддержке, защите, личностном комфорте путем проявления активности, направленной на решение личностных проблем и супруга (выслушать, выразить принятие, симпатию, помочь, эмоционально поддержать).

Мужчины и женщины примерно в равной степени полагают, что роль хозяина – хозяйки должна быть поделена между женой и мужем поровну. Покупка продуктов и приготовление пищи, уход за одеждой, обеспечение уюта, порядка и чистоты в доме должны быть повседневной деятельностью и жены, и мужа. Таким образом, в молодых супружеских парах отмечаются различия в ролевых ожиданиях.

Список литературы

1. Бурова С. Н. Социология брака и семьи: история, теоретические основы, персоналии. Минск: Право и экономика, 2010. 444 с.

2. Лагонда Г. В. Экспектационный подход к психологическому анализу распада супружеских отношений // Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. 2012. № 1. С. 178–185.

ОСОБЕННОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА

В настоящее время, когда образование является неотъемлемой частью жизни современного общества, разные виды и типы обучения пользуются достаточно большой популярностью. С каждым годом в жизнь человека приходят различные инновации, которые помогают им в повседневной жизни. В век информационного общества трудно найти человека, который не знал об Интернете. Ведь благодаря Интернету, у человечества появляются огромные возможности, которых не было ранее. Сюда относятся и способность общения людей, находящихся на разных краях света, и необходимость передачи информации на неограниченные расстояния, и новые способности для торговли и бизнеса. Также благодаря Интернету у нас появились новые образовательные возможности: мы можем получать новые знания в интернете, находить людей, которые смогут обучать чему-то новому, имеем шанс получить образование за границей, находясь в это время дома. У Интернета, как и у любого ресурса, есть свои минусы. Это и рассеянность внимания, человеку становится сложнее читать книги, из-за чего снижается уровень восприятия мозга. Сюда же относится и зависимость, проведение за компьютером в разы больше времени, чем требуется, человек теряет интерес к реальному миру. Также происходит ухудшение здоровья, потеря зрения, искривление осанки, психологические и интеллектуальные нарушения в развитии, ухудшается общее физическое состояние [1].

Благодаря Интернету появились новые типы обучения, к таким относится и дистанционное обучение. Дистанционное обучение, такая образовательная технология, при которой каждый человек, проживающий в любом месте, получает возможность изучить программу любого колледжа или университета. Как и любая система обучения, дистанционное обучение имеет свои достоинства и недостатки. Среди очевидных плюсов данного обучения выделяют: учебу можно легко совмещать с работой (сами выбираете интенсивность обучения и время занятий, поэтому проблем с преподавателем не возникнет); свободный график освоения дисциплины (учитесь тогда, когда вам это удобно); идет индивидуальный подбор времени экзаменов (сдаете экзамен тогда, когда вы будете к этому готовы); отсутствие вступительных испытаний (в том случае, если вы совсем недавно закончили школу, техникум или колледж, вас примут на обучение без экзаменов, но это будет не бесплатно); более низкая стоимость в сравнении с очным обучением (плата идет только за учебные материалы). Дистанционное обучение также имеет и свои минусы: необходим постоянный доступ к источникам получения образовательных материалов; отсутствие контроля со стороны преподавателей; отсутствие практических занятий (которые необходимы для закрепления теории и более качественного усвоения знаний).

Дистанционное обучение является достаточно важной и значимой частью образования. Оно дает многим возможность получать первое или даже второе высшее образование, не выходя из дома, и даже тем людям, которые постоянно заняты учебой или работой, находятся в декрете или тем, кто по состоянию здоровья не в силах обучаться на заочной или очной форме обучения. Дистанционное обучение позволяет людям не отрываться от своей семьи, проводить такое же количество времени с любимыми и близкими. Вы можете изучать материал в удобное для вас время и в удобном для вас месте, ведь методички и лекции не занимают много места в сумке, компьютерные лекции можно прослушивать в машине, находясь в пробке, в обеденный перерыв или в любую свободную минутку. Такая форма обучения подходит совершенно для всех слоев населения. Так как она одна из самых доступных и самых гибких форм, подстраивающихся под студентов. Дистанционное обучение широко используется на практике. В том числе и в России есть множество вузов, где распространен данный вид обучения. В России начал свою работу в 2014 году такой бесплатный онлайн-университет дистанционного

обучения «Универсариум». Это сетевая междуниверситетская площадка, где лучшие университеты страны разрабатывают и выкладывают свои курсы. Методики для него создают лучшие преподаватели ведущих университетов страны. Эти материалы интересны как старшеклассникам, так и студентам, и тем, кто уже получил высшее образование и стремится ко второму. Любой человек выбирает курсы в зависимости от своих целей и желаний, в программу может войти столько предметов, сколько вы захотите, ведь только вы составляете свою программу.

Длительность любого модуля составляет от 7 до 10 недель и в каждый входят видеолекции, в которых преподаватель задает вопросы, подробно и четко преподносит материал, а также дает интересные домашние задания. Обратимся к обучению иностранным языкам в современной информационно-образовательной среде. Оно имеет свои особенности, которые обусловлены спецификой предмета «Иностранный язык». Специфика предмета «Иностранный язык» прежде всего связана с тем, что ведущим компонентом содержания обучения иностранному языку являются не основы наук, а способы деятельности – обучение различным видам речевой деятельности: говорению, аудированию, чтению и письму. Академик Щерба Л.В. указывает на то, что обучение иностранному языку есть обучение некой деятельности и специфика предмета состоит в овладении речью, общением, в формировании речемыслительной деятельности. Во второй половине XX века в работе «Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе» впервые была выделена особая группа предметов, в задачу которых входит формирование умений, связанных с общением.

К таким предметам относятся языки: родной и иностранный. Специфика предмета «Иностранный язык» соотносится со спецификой дистанционного обучения, основными особенностями которого являются сетевое (удаленное) взаимодействие всех участников учебного процесса и сравнительно больший объем самостоятельной работы, проводимой в режиме «Just in time», интерактивность, отбор и структурирование учебного материала (аутентичные тексты), педагогические технологии и др. Работа с информацией на основе чтения текстов и просмотра видеоматериалов на иностранном языке позволяет использовать ресурсы Интернета, расширяя содержание учебника аутентичной и актуальной информацией (последние события в мире (спортивных, культурных, политических и т.д.), тексты носителей языка (речи политических деятелей на конференциях, семинарах, информация ведущих телепередач, фильмы, видеоролики, электронные библиотеки и др.). Актуальная информация способствует повышению мотивации к изучению иностранного языка.

Потенциальное количество индивидуальных образовательных траекторий в этом случае оказывается существенно большим, чем в традиционном обучении. Однако в настоящее время далеко не любой текст из Интернет-ресурсов удастся использовать в учебном процессе, так как не все тексты пригодны непосредственно для учебных целей. Увеличить объем речевого общения или плотность общения на иностранном языке как в устной, так и в письменной форме возможно средствами интернет-технологий, веб 2.0. (блог, форум, чат, скайп и др.), мультимедийными средствами в рамках интеграции очного и дистанционного обучения; в рамках единой информационно-образовательной среды общего и дополнительного образования, а также в профильном обучении (элективный курс, сетевая модель дистанционного обучения). Таким образом, дистанционная форма обучения является одной из самых универсальных, гибких и удобных форм обучения. Появляется возможность получать образование где угодно и как удобно, при любых обстоятельствах и в удобное для вас время. Такая форма обучения подходит для всех слоев населения. Во многих университетах, как России, так и мира возможен вариант получения образования по дистанционной форме. Дистанционное обучение является незаменимой и существенной частью образования.

Список литературы

1. *Полат Е. С., Бухракина М. Ю., Мусеева М. В.* Теория и практика дистанционного обучения. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 416 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОУЧИНГА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Активизация введения новшеств в сфере обучения иностранным языкам в высшей школе создают ситуацию, в которой преподавателям предоставлено право и возможность самостоятельного выбора моделей построения курсов обучения предмету. Преподаватель в новых условиях может выбрать из большого количества методических систем ту, которая в лучшем случае соответствует современным педагогическим реалиям и конкретным условиям обучения иностранным языкам [4, с. 15]. Необходимость качественных изменений в высшей школе осознается как теоретиками, так и многими практиками образования, отражена в Государственном образовательном стандарте по иностранным языкам, где подчеркивается, что «... цели и содержание обучения определяются с точки зрения возможного выхода на реальное общение с носителями языка и с аутентичными источниками информации. ... Стратегической целью обучения является развитие у субъекта коммуникативной способности на изучаемом языке, ядро которой составляет коммуникативная компетенция» [3, с. 214]. Принимая во внимание вышесказанное, задача сегодняшнего преподавателя иностранного языка при создании благоприятной атмосферы для изучения коммуникативных задач заключается в модификации системы обучения языку и адаптации к ней самостоятельно. Какие именно инновационные процессы могут повысить качество профессионального образования и вовлечь студентов в активное развитие самосовершенствования и самосознания уровня своей специализации? Одной из таких форм взаимодействия может выступать такое явление, как педагогический «коучинг». Коучинг (англ. coaching – обучение, тренировки) – это философия, включающая тренинговые технологии, обучающие новым способам мышления, поведения, которые могут быть успешны в процессе взаимодействия с людьми и способствовать эффективному профессиональному самосознанию и становлению личности [1, с. 1].

Необходимость построения универсальной модели взаимодействия коуча и студентов старших курсов обусловлена рядом принципиальных обстоятельств: во-первых, такая модель позволяет объективно и наглядно представить коучинг как многоступенчатый процесс, охарактеризовать и раскрыть структуру, отражающую единство его элементов, находящихся во взаимодействии и взаимозависимости; во-вторых, разработка такой модели дает возможность систематизировать информацию относительно исследуемого феномена, собрать воедино различные представления о вариантах оптимизации процесса коммуникативного развития студентов старших курсов посредством коучинга.

Механизм применения модели представляет собой поэтапный процесс, характеризующийся четким выбором целей для каждого этапа, построением эффективного взаимодействия субъектов на каждом из этапов, что позволяет выявлять изменения в коммуникативном развитии студентов и своевременно определять и вносить необходимые коррективы. В основу общей, пространственной модели коучинга в рамках коммуникативного развития студентов старших курсов положены цели, задачи, критерии результативности коучинга; принципы, которыми руководствуется коуч в работе со студентами; уровни коммуникативного развития студентов; виды межличностного взаимодействия, а также модифицированная модель Дж. Уитмора «РОСТ» (GROW), состоящая из четырех последовательных пунктов: Goals – цели, планы как ориентир для дальнейшего развития; Reality – осознание реальности; Objectives – цели, стремление, т. е. конечный результат, на который направлена вся деятельность; Will – желание, интерес, энтузиазм [3, с. 122].

Применительно к теме данной статьи модель «РОСТ» состоит из шести пунктов (GROWTH): Goals – цели, планы как ориентир для дальнейшего развития; Reality – осознание реальности; Opportunity – возможность; перспектива, подчеркивающая высокую степень претворения потенциальной возможности в жизнь; данное существительное вызывает

ассоциации с доступом, возможностью решить поставленные задачи; Work – действие, деятельность; приводить в движение, разрабатывать; Talent – врожденная способность к тому, чтобы делать что-то хорошо; Humanity – человечность, человеколюбие.

Рассмотрим данные этапы подробнее, а также остановимся на выделенных нами двух аспектах (Talent – врожденная способность к тому, чтобы делать что-то хорошо и Humanity – человечность, человеколюбие), которые, имеют непосредственное отношение к исследуемому феномену «коучинг». Итак, на первом этапе (постановка целей) формулируется цель (что необходимо достичь в результате, измерима ли она, зачем это нужно), а также происходит осознание актуальности и важности для себя желаемого: «надо», а не «хочу». Задача первого этапа состоит в том, чтобы определить истинность (первичность) цели. Здесь студенты осознают «за» и «против» достижения поставленной цели. Получается, что все изменения означают отказ от привычного и известного, имеют не только положительные, но и отрицательные моменты, избежать которых возможно, заранее зная о них.

На втором этапе (осознание реальности) коуч помогает студентам осознать текущее положение дел, плюсы и минусы достижения цели, что делалось раньше, почему цель еще не достигнута; происходит анализ внешних и внутренних ограничений, мешающих в ее достижении. Важно заметить, что существует большая разница между тем, что мы осознаем полезным для себя, к чему стремимся, и тем, какие действия предпринимаем для достижения этого. Коуч пытается понять текущую проблему и отношение к ней студентов, а также помочь им в том же. Студенты исследуют ситуацию и свое отношение к ней вместе с коучем.

На третьем этапе (создание и поиск новых ресурсов) коуч создает творческую атмосферу, находясь в которой студенты генерируют новые идеи и находят возможности для реализации своей цели. Поддерживаются и принимаются все идеи студентов.

На четвертом этапе (необходимые меры) намечается план конкретных действий на основе того, что было сделано ранее (обговариваются сроки выполнения). Конкретные шаги определяются таким образом, чтобы каждое действие находилось на границе возможностей студента. Как уже отмечалось, наряду с вышеуказанными этапами коучинга в модель «GROWTH» были включены такие элементы, как Talent – врожденная способность к тому, чтобы делать что-то хорошо и Humanity – человечность, человеколюбие. Однако данные элементы не были включены в этапы коучинга, а рассматривались как неотъемлемые составляющие данного процесса, без которых, на наш взгляд, невозможен коучинг.

Рассматривая вопрос о коммуникативном развитии студентов в контексте коучинга, данный процесс был разделен на несколько стадий, что подразумевает постепенное использование методов, направленных на повышение уровня коммуникативного развития студентов. Таким образом, в контексте коучинга были выделены следующие методы: метод конкретных ситуаций, метод эмоционального стимулирования учения, метод создания ситуации познавательного спора, и метод проектов. Рассмотрим данные методы более подробно.

Метод конкретных ситуаций основан на следующем утверждении: путь к совершенствованию собственных знаний можно проложить лишь с помощью рассмотрения, изучения и обсуждения конкретных ситуаций. Существует довольно много разновидностей данного метода. В общем случае студент получает текст с описанием конкретной организационной проблемы. Его просят изучить ситуацию в домашней обстановке и наметить оптимальное решение. Затем студенты объединяются в небольшие группы, обсуждают достоинства и недостатки предложенных решений и пытаются установить, каким способом может быть разрешена данная проблема. Метод конкретных ситуаций предназначен для развития и дальнейшего совершенствования навыков говорения, а также развивает способность выражать свое конкретное мнение [2, с. 65].

Метод эмоционального стимулирования учения основан на специальных исследованиях, посвященных проблеме формирования познавательного интереса, показывают, что интерес во всех его видах и на всех этапах развития характеризуются тремя обязательными моментами: 1)

положительной эмоцией по отношению к деятельности; 2) наличием познавательной стороны этой эмоции; 3) наличием непосредственного мотива, идущего от самой деятельности [6, p. 78].

К методам стимулирования и мотивации коммуникативного развития также отнесен метод создания ситуации познавательного спора. Известно, что в споре рождается истина. Но спор вызывает и повышенный интерес к теме. Так учебный спор выступает в роли побудительного мотива с целью повысить свой уровень коммуникативного развития [5, с. 60].

С целью повышения уровня коммуникативного развития студентов следует внедрить в практику метод проектов, который все вышеназванные методы «выводит» на новый уровень – учебно-научного творчества, способствует самообразованию студентов, поскольку они включаются в режим самостоятельного созидания знаний, возрастает самовзаимоконтроль. К тому же, применение проектного метода наилучшим образом выявляет сформированность показателей когнитивного, мотивационного и интерактивного компонентов.

Список литературы

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. М.: Гос. ком. РФ по высшему образованию, 1995. 384 с.
2. *Ильницкая И. А.* Проблемные ситуации и пути их создания на уроке. М.: Знание, 1993.
3. *Максимов В. Е.* Коучинг от А до Я. Возможно все. СПб., 2004.
4. *Мильруд Р. П., Максимова И. П.* Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2000. № 5. С. 17–22.
5. *Силутина Е. А.* Моделирование учебного процесса // Материалы 2 межд. конф. Гродно: ГГУ, 2001 Ч. 2. С. 234–240.
6. *Villiers, Sarah.* Sharing Our Understandings of the “Communicative Method” / Sarah Villiers. Applied Linguistics. 2003. V. 2. P. 123–127.

Г. А. Быстров

Белорусский государственный университет культуры и искусств, Республика Беларусь, г. Минск

ХАРАКТЕР ЗВУЧАНИЯ МУЗЫКИ КАК СРЕДСТВО ЭМОЦИОНАЛЬНОГО И ПРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ

С первых занятий музыкой студент должен иметь ясные и четкие представления о понятии «музыка». Как определяют языковеды и философы, музыка – это вид искусства, в котором средство для выражения идейно-эмоционального содержания служат интонационно и ритмически, т. е. художественно организованные в определенной последовательности и совместимости сочетания звуков.

Музыка – это один из способов познания окружающей действительности, специфическая форма общественной идеологии. Музыка воплощает в себе главным образом мир душевных переживаний человека, многообразную гамму его чувств и настроений. Музыка через эмоциональную сферу выражает мир идей, передавая разнообразные явления и процессы реальной действительности. Характер музыкального звучания, выражая определенное эмоциональное состояние человека, в то же время раскрывает и некоторые его морально-эстетические качества, проявляющиеся в отношении к людям, к явлениям природы, к событиям окружающей действительности.

Осознание эстетических переживаний, испытываемых под воздействием музыки, находится в прямой зависимости от жизненного опыта человека. Сравнение и сопоставление характера музыкального звучания с выражением определенного человеческого переживания необходимо связать с принципом «сходства и различия», о котором Д. Б. Кабалевский говорит, как о важнейшем «для развития не только музыкальной культуры учащихся, но и всей культуры восприятия жизни и осознания своих жизненных впечатлений» [1, с. 72].

Применение принципа «сходства и различия» в отношении качества, характера и значимости музыкального звучания будет способствовать отражению тематической направленности занятий.

Воспитательное воздействие музыкального произведения зависит от того, с какими жизненными эмоциями исполнитель связывает свои эстетические эмоции, вызванные данным произведением. Чувствовать в характере звучания не только оттенки эстетических эмоций, но и выражение морального качества – залог восприятия музыкального произведения как средство нравственно-эстетического развития. Определение признака характера звучания связано с более глубоким сопереживанием и пониманием музыкального образа, выражает определенное к нему отношение. Эмоциональная выразительность характера звучания зависит от целого комплекса музыкальных средств, куда входят интонация, лад, фактура, тембр, громкость, регистр, темп, ритмический рисунок, метроритмическая организация, штрихи, артикуляция, мелодическая последовательность, гармоническое сочетание.

Признак характера звучания музыки, уточняющий эмоциональное состояние, тем самым позволяет интуитивно догадываться о наличии или отсутствии движения, как посредствующего звена в передаче характеризующих качеств человека, его поведения. Одной из специфических особенностей музыки и является то, что она через движение передает многообразие чувств, настроений, переживаний людей. В этом просматривается связь с жизненными эмоциями, которые также тесно связаны с движением. В характере звучания музыки с большей точностью передается все многообразие человеческих движений. Музыка как бы раскрывает перед нами «звуковой рисунок», «пластический образ» движения.

Музыка выполняет воспитательную, познавательную и преобразующую функции мысль в том случае, когда она воздействует не только на эмоции человека, но и на его сознание. Музыка воздействует на человека своеобразным «языком», «речью». Специфика музыкального выражения особенно ясно проявляется в трех основных музыкальных жанрах: песне, танце,

марше. Осознание содержания музыки и является тем воздействующим на человека стимулом к самосовершенствованию. Развитие у студентов способности восприятия идейно-эмоционального содержания произведения мы связывали с непосредственным звуковым впечатлением, с музыкальным мышлением. Направлять их внимание на это помогал разработанный нами тезаурус. Е. Назайкинский отмечает: «Под тезаурусом подразумевается своеобразный словарь-набор закрепившихся в памяти того или иного человека следов его прошлых впечатлений, действий и их разнообразных связей и отношений, которые могут снова оживать под воздействием художественного произведения» [2, с. 75]. Мы разработали словарь-набор нравственных качеств, эмоциональное содержание которых соответствует определенным признакам характера звучания музыки. Он помогает как слушателю, так и исполнителю вслушиваться и понимать выразительное значение отдельных элементов музыкального языка (разных созвучий, мелодических и ритмических интонаций, тембров, динамики, артикуляции и т. п.), дифференцировать свои переживания.

Сущность нашей методики работы со словарем нравственных качеств заключается в том, что появляется возможность исследовать эмоциональный отклик студентов на то или иное музыкальное произведение, а также заменить многословный, но часто не конкретный, произвольный их отчет, четкими модальностями эмоциональных состояний. Так, например, при разучивании обработки А. Шалаева русской народной песни «На улице дождик» студенты должны были подбирать подходящий эпитет (или несколько эпитетов) для определения характера звучания основной темы песни, передающей определенное, соответствующее звучанию музыки, настроение. А так как обработка этой песни сделана в форме вариаций и каждая вариация, выражая определенный художественный образ, отличается своеобразным характером звучания, то они должны были подобрать к каждой вариации, определяющие характер исполнительского выражения, слова. Слова-синонимы помогали найти в каждой вариации соответствующие оттенки, краски, отразить в характере звучания музыки связь с реальной жизнью. Условно, в характере звучания основной темы и каждой вариации студенты почувствовали и определили словами выражение следующих нравственных качеств:

- во вступлении (проведении основной мелодии песни) – простота, неприхотливость, безучастность;
- первая вариация – жизнерадостность, бодрость, живость;
- вторая вариация – задорность, удалство, ловкость;
- третья вариация – задушевность, искренность, чуткость;
- четвертая вариация – первые две фразы: уверенность, решительность, напористость; вторые две фразы: нежность, ласковость, проникновенность;
- пятая вариация – настойчивость, смелость, организованность;
- шестая вариация – лихость, бойкость;
- седьмая вариация – хваткость, проворность;
- окончание – первые две фразы: мягкость, приветливость; третья фраза: молодцеватость, подтянутость; четвертая фраза: непринужденность, раскованность;
- последний аккорд – энергичность, собранность.

Умение студентов выразить эти качества в конкретности признаков характера звучания музыки, способствовали формированию у них музыкальной отзывчивости, пониманию единства нравственного и эстетического в музыке.

Студенты, таким образом, хорошо осознавали проблему связи музыки с жизнью. Они приходили к новому пониманию того, что музыка может оказывать влияние на жизнь только через непосредственное воздействие на человека, рождая в нем чувства и мысли, меняя его характер и отношение к жизни, его силу воли, воспитывая в нем нравственно-эстетические идеалы.

Главным результатом общения студентов с музыкой стал переход к новому более наполненному и гармоничному внутреннему состоянию. Это эмоциональное созвучие раскрывает широкую возможность глубокого проникновения слушателя в смысл содержания

музыкального произведения, позволяет пережить, осмыслить и оценить его идейную направленность.

Особое значение для слушателя музыки приобретает возможность познания человеческой личности через специфику музыкального звучания, музыкальных образов, когда в выразительном содержании музыкально-звуковой реальности просматривается содержание реальности социальных жизненных ценностей личности.

Художественно-воспитательные возможности музыки являются важным средством эмоционального и нравственно-эстетического развития сознания студентов музыкальной специализации.

Список литературы

1. *Кабалевский Д. Б.* Музыкальное воспитание в СССР. Вып. 1. М.: Знание, 1978. С. 72.
2. *Назайкинский Е.* О психологии музыкального восприятия. М.: Знание, 1972. С. 75.

ПСИХОЛОГИЯ И МУЗЫКА

Слух – одна из наших систем раннего предупреждения. Восприятие звука посылает сигнал в аналитическую область головного мозга, которая оценивает, какой тип эмоциональной реакции активировать: страх, злость, отчаяние, веселость и т.д. (пример: кинофобы при лае собак, услышанный во дворе, в одно мгновение впадают в дикий нервоз). Вот почему мелодия может донести до нашей сущности нефильтованное с самого начала и работать соответственно глубоко. Только во второй момент сознание начинает собирать звуки в голове, чтобы мы сознательно воспринимали их как безопасное звучание – это психология восприятия музыки.

Музыка записывается в мозг не только через уши, но и через рецепторы давления на коже. Вибрации звука приводят в движение воду в теле, так что все резонирует. В конце концов, доля воды составляет 75 % у новорожденных, 65 % у взрослых и у 50 % у пожилых людей. Музыкальная психология изучает универсальные и дифференциальные законы приема и производства музыки. Она преследует принципы создания влияния на эмоции, мотивацию, когнитивные процессы (усвоение информации, обучение, мышление, творчество), а также интерактивную связь между музыкой, обществом и культурой. Сегодня это рассматривается как часть системы, в которой живем, хотя исторически ее первоначальные импульсы исходили из психологии, философии и образования.

Музыка, связанная с психологией развития, акцентируется на образовании и индивидуальном развитии музыкальности человека, исследовании талантов и продвижении по службе, психологических аспектах музыкального образования.

Музыкальная терапия имеет долгую историю культурного значения при исцелении психологических болезней, однако, как самостоятельная дисциплина, музыкальная терапия установилась только во второй половине XX в. Сегодня она обычно понимается как особая форма воздействия на психологию подсознательных отклонений в настроении и, таким образом, становится одним из атрибутов лекарств в клинической психологии музыкальных влияниях на развитие личности.

Самое известное исследование влияния музыки на концентрацию было опубликовано Фрэнсисом Раушером из Университета Висконсина. Их испытуемые могли сосредоточиться лучше всего через 10 минут прослушивания творений Моцарта. «Эффект Моцарта» с тех пор был распространен на других классических мастеров и рок-музыки. Самый важный момент – это не тот тип музыки, который им нравится. Интересно, что классика и рок работают на большую концентрацию. Но если вы хотите усилить подсознательные процессы, то Mozart&Co имеет приоритет.

Психология восприятия музыки: Концентрация звукового фона не должна быть слишком насыщенной инструментами, звуками и резко выделяющимися шумами, и должна содержать как можно меньше текста или вообще без него. Счастливый основной тон, в классическом мажорном, а не минорный, лучше всего активизирует соответствующие мозговые области. То, что появилось в исследованиях в школах, – это возможное увеличение IQ с помощью музыкальных прослушиваний. Деградация клеток мозга у людей в возрасте должна замедляться под влиянием музыки. Большим плюсом для умственной деятельности является периодическая музыкальная деятельность. Даже больше, чем пассивное прослушивание, новые взаимодействия образуются в мозге при обучении и игре на муз. инструменте. Интересный факт – музыканты имеют более выраженный мост, то есть связь между правым и левым полушариями, чем не музыканты. Если мы несбалансированы и слушаем однообразную музыку (одного жанра), мы становимся ее рабами. Расслабляющая музыка снижает концентрацию кортизола (гормона стресса) и увеличивает образование болеутоляющих эндорфинов. Пациент меньше боится хирургического вмешательства, а потребность в анестетиках снижается на 50 %

во время операции. Музыка также успешно используется в реабилитации после инсульта или черепно-головные травмы. С марширующей музыкой или другими активирующими элементами пациент мотивирован и мобилизуется. Упражнения по координации легче. В терапии тиннитуса используется музыка, созданная специально для индивидуального тона в ухе.

Музыкотерапия – идеальная среда, чтобы вернуться в контакт с пролитой травмой. У пациентов с комой она ускоряет регенерацию. Пациенты с деменцией возвращаются к своим старым воспоминаниям через песни с ранних дней, давая им духовную поддержку.

Ю. А. Варицкий

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолатор

ГОТОВНОСТЬ К САМООБРАЗОВАНИЮ СТУДЕНТОВ КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Среди многих направлений исследования, представляющих теоретический и практический интерес, психолого-педагогическая наука продолжает изучать проблему мотивации студентов к самообразованию.

Несмотря на то, что в научной литературе накоплен большой теоретический и эмпирический материал, необходимый для уяснения сущности, содержания и методов формирования мотивации к самообразованию, мы вновь обращаемся к проблеме формирования мотивации студентов к самообразованию.

Задачей современной системы образования становится поиск оптимальных способов освоения студентами опыта самообразовательной деятельности, воспроизведение которого осуществляется в процессе их включения в культуру посредством образования и самообразования.

Осознание студентами самообразования как жизненно необходимой ценности становится сутью и мотивом самообразовательной деятельности.

Отличительной чертой мирового образовательного пространства, как замечают исследователи (В. А. Сластенин, Г. И. Чижаква), является установка на формирование ценностного отношения к учению, к собственной профессиональной деятельности, окружающему миру в процессе непрерывного образования личности [2]. В качестве условия реализации идеи непрерывного образования личности в течение всей жизни, необходимо рассматривать самообразовательную деятельность как профессиональную и личностную ценность.

С точки зрения ценностного (аксиологического) подхода в процессе образования передаются не любые знания, умения, навыки, а значимые, обладающие определенной ценностью для обучающегося [2]. В процессе самообразования обучающийся сам определяет значимость (ценность) необходимых знаний, умений, навыков и направляет процесс познания на их освоение. Образовательные и самообразовательные цели личности в данном случае выступают как ценности.

Аксиологический подход в таком случае позволяет рассматривать самообразовательную деятельность как одну из базовых ценностей личности. Действительно, самообразовательная деятельность, являясь ценностно-значимой для личности, способствует профессиональному и личностному совершенствованию, приводит к повышению качества профессиональной деятельности [3].

Становление самообразовательной деятельности личности невозможно без обращения к ценностям, ценностным мотивам учения, определяющим основу образования. Ценностные мотивы учения, лежащие в основе самообразования, определяют гуманистическую направленность самообразовательной деятельности, результатом которой выступают самосовершенствование, саморазвитие и самореализация личности обучающегося. Гуманистическая направленность самообразовательной деятельности призвана обеспечить раскрытие индивидуальных свойств и качеств личности студента, таких как активность, самостоятельность, стремление к самосовершенствованию, саморазвитию и самоактуализации.

Согласно классификации ценностей образования (в том числе и самообразования) к преобладающему ряду доминантных ценностей относятся знания, ценности познания (познавательная деятельность), ценности общения (коммуникации) [2]. Самообразовательную деятельность личности можно отнести к данной группе доминантных ценностей образования, так как при ее сформированности процесс приобретения знаний учащимся становится значимым, целенаправленным и осмысленным (ценности-знания). Сформированная самообразовательная деятельность учащегося служит основой эффективной познавательной

деятельности (ценности познания). Так как становление самообразовательной деятельности студента происходит преимущественно в условиях группового обучения, то актуализируются такие характеристики и свойства личности, как способность к взаимодействию, коммуникации, умение работать в команде, саморегуляция, самоконтроль поведения (ценности общения).

Если исходить из теоретического положения о том, что становление личности возможно только на основе перманентного и последовательного формирования «ценностной триады: «ценностное сознание» – «ценностное отношение» – «ценностное поведение» (В. А. Сластенин, Г. И. Чижикова), то можно предположить, что становление самообразовательной деятельности студентов будет базироваться на наличии у них знания о самообразовательной деятельности, понимании ее значимости для профессионального становления и личностного развития, внутренней активности (ценностных мотивов самосовершенствования), ведущих к осуществлению целенаправленной самообразовательной деятельности [2].

Каждый человек в своей жизни обязательно занимается самообразованием. Причем человек, занимающийся каким-то делом, просто обязан заниматься предметным самообразованием. Здесь возникает определенное противоречие. С одной стороны, человек, занятый в какой-то сфере человеческой жизнедеятельности, обязан заниматься предметным самообразованием, с другой стороны, его никогда целенаправленно этому не учили. Опросы относительности обучения человека самообразованию показывают, что существует две диаметрально противоположные точки зрения по этому поводу:

1) ничему дополнительно человека учить не нужно; все, что необходимо для занятий самообразованием, у человека есть;

2) человеку необходимо специальное обучение самообразованию, которое и позволит ему осуществлять самообразовательную деятельность.

Наиболее продуктивным понятием в разрешении этой мотивационной проблемы является конструкт «готовность к самообразованию», введенный А. К. Громцевой [3]. Именно готовность к самообразованию – это необходимое и достаточное условие, чтобы человек при необходимости мог заниматься самообразованием. Если человек готов к самообразованию, пройдя этап специального обучения, то у него существует генерализованная готовность к самообразованию, переносимая на новые условия самообразования.

Формирование готовности к самообразованию является важным условием формирования мотивации к самообразованию и, наоборот.

Решение этой проблемы А. К. Громцева видит в «овладении личностью всеми компонентами самообразовательной деятельности» [3].

Если сравнить данную дефиницию с более поздним определением готовности к самообразованию как личностного качества, выраженного «в умении соотносить мир знаний и мир реальных, в способности самостоятельно находить ответы на актуальные вопросы, основанной на умении свободно ориентироваться в различных источниках информации и критически их анализировать» [1], то обнаруживается следующее:

1) это личностное качество является совокупностью физиологических и психологических особенностей;

2) оно отражено в способности, основанной на специфичном умении ориентироваться в источниках информации и разбираться, что здесь плохо или хорошо, важно или второстепенно и т.п.

В последнем определении «готовность к самообразованию» рассматривается как свойство личности; оно также имеет системное начало, которое диалектически содержится во многих понятиях. С одной стороны, «готовность к самообразованию» – личностное качество, выраженное в умении соотносить мир знаний и мир реальных, в способности самостоятельно находить ответы на актуальные вопросы, основанной на умении свободно ориентироваться в различных источниках информации и критически анализировать их. С другой стороны, «готовность к самообразованию» – это образовательная система, развивающаяся с помощью педагогического содействия, мера сформированности некоторых характеристик личности

(умение отыскивать информацию, критически ее оценивать) для организации, осуществления и достижения целей самообразования.

Представление готовности к профессиональному самообразованию в виде системы позволяет строить дальнейшую педагогическую работу по ее формированию. Будучи системным образованием, понятие «готовность к самообразованию» должно подчиняться всем признакам системы: структура, компонентный состав, связи, динамика, обратная связь, информационные потоки и др.

Г. Н. Сериков, Е. Ф. Федорова предложили следующий компонентный состав готовности к самообразованию:

- эмоционально-личностный, учитывающий значимость единства различных сторон личности человека для реализации процесса самообразования, включающий мотивацию;
- знания и умения личности, отражающие меру ее интеллектуального развития;
- умения личности работать с основными источниками информации;
- организационно-управленческие умения, выраженные осмысленной субъектом системой действий, приемов, методов, направленных на достижение поставленных целей самообразования [1].

В этом перечне особо выделено умение работать с различными источниками информации. Искомые компоненты получены на основе учебной действительности и личностных характеристик студентов без рассмотрения структуры самообразовательного акта.

При учете структуры самообразовательного акта компоненты готовности к профессиональному самообразованию уточняются и приобретают обобщенный характер.

Список литературы

1. *Сериков Г. Н.* Самообразование: совершенствование подготовки студентов. Иркутск: Издательство Иркутского университета, 1991. 42 с.
2. *Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н.* Педагогика: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. М.: Академия, 2003. 576 с.
3. *Суханов П. В.* Педагогическая концепция развития самообразовательной деятельности студентов в условиях информатизации образования: Автореф. дис....докт. пед. наук. Кострома, 2013. 54 с.

Т. Р. Васькова

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор
Научный руководитель: Б. В. Илькевич

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Внеурочная деятельность младших школьников – обязательная и неотъемлемая часть образовательного процесса в начальной школе, позволяющая в полной мере реализовывать требования федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Данный компонент образовательной программы обладает определенными способностями. Первая особенность заключается в предоставлении школьникам возможностей выбора направлений, видов, тематики занятий в соответствии с их интересами, потребностями. Другая особенность внеурочной деятельности кроется в самостоятельном наполнении каждым образовательным учреждением конкретного его содержания. Третья особенность состоит в необходимости оценивать достижение младшими школьниками в ходе внеурочной деятельности планируемых результатов, отступив от традиционной системы оценивания [2].

Развитие творческих особенностей учащихся является одной из актуальных проблем. Творческие способности – система свойств и особенностей личности, характер, степень их соответствия, требующих определенного вида творческой деятельности и обуславливающий уровень ее результативности [5]. Это умение сопоставлять, анализировать, комбинировать, находить связь. Развитие у учеников творческих способностей – составная часть воспитания. В. А. Сухомлинский отмечал, что первоочередная задача состоит в том, чтобы открыть в каждом человеке творца, поставить его на путь самобытно-творческого, интеллектуального полнокровного труда [6].

«В душе каждого ребенка есть индивидуальные струны. Если тронуть их умелой рукой, они красиво зазвучат. Учение не должно сводиться к непрерывному накоплению знаний, к тренировке памяти. Хочется, чтобы дети были путешественниками, открывателями и творцами в этом мире» (В. А. Сухомлинский).

Творческий потенциал заложен в каждом ребенке. Задача педагога – выявить и развить этот потенциал в доступной и интересной детям деятельности.

Развитие творческих способностей учащихся является важнейшей задачей современной школы. У детей должно быть много интересной творческой деятельности, доставляющей почувствовать себя человеком интересным, привлекательным для других. Младший школьный возраст является наиболее благоприятным для развития творческих способностей, дети впитывают, накапливают и лучше усваивают полученные знания. Это обусловлено характерными особенностями возраста. Дети младшего школьного возраста очень любознательны, у них есть огромное желание познавать окружающий мир. Накопление опыта и знаний — это необходимая предпосылка для будущей творческой деятельности.

Источниками полноценного развития ребенка выступают два вида деятельности – учебная и творческая. В процессе учебной деятельности формируется общее умение учиться. В рамках творческой деятельности формируется общая способность искать и находить новые решения, необычные способы достижения результата, новые подходы к рассмотрению предлагаемой ситуации.

Психологические аспекты развития творческих способностей освещены в трудах отечественных и зарубежных ученых: Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Гилфорда, Э. П. Торренса и др.

В педагогике и педагогической психологии существует ряд научных направлений, разрабатывающих проблему формирования творческих способностей: это развивающее обучение (В. В. Давыдов, Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин), проблемное обучение (А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов и другие), теория воспитания.

Творчество – очень важный момент в развитии ребенка. После того, как ребенок своими руками начнет создавать красоту, он непременно начнет с любовью и заботой относиться к нашему миру.

Исходя из работ Л. А. Даринской, творческий потенциал – это сложное интегральное понятие, включающее в себя природно – генетический, социально – личностный и логический компоненты, в совокупности представляющие собой знания, умения, способности и стремления личности к преобразованиям в различных сферах деятельности в рамках общечеловеческих норм морали и нравственности. Творческий потенциал обучающегося, по мнению автора, как система личностных способностей, знаний, умений, отношений характеризуется через:

- стремление к значимости собственной личности (самореализацию);
- творческий подход к учебной деятельности;
- способность к самовыражению;
- рефлекссию собственной жизнедеятельности;
- ориентацию на творческую деятельность в изменяющемся образовательном пространстве [4].

Ни один человек, какими бы задатками он не обладал, не может стать талантливым музыкантом, математиком или художником, не занимаясь соответствующей деятельностью. Многие зависит от характера и требований деятельности, которой занимается человек, а также от условий жизни.

Внеурочная деятельность является важным ресурсом для развития творческих способностей. Грамотная организация внеурочного времени побуждает учащихся к самостоятельности, к поиску новых решений, к самовыражению. Также занятия в кружках, секциях помогают ребенку раскрыть свои таланты.

По мнению Выготского, творческие способности зарождаются в детстве, он уделял большое внимание проблеме воображения и творчества у детей. Л. С. Выготский отмечал, что творческая деятельность возникает не сразу, а медленно и постепенно, развиваясь из более простых форм в более сложные.

Л. С. Выготский определил, что творческое воображение зависит от многих факторов: возраста; умственного развития и особенностей развития (присутствия какого-либо нарушения психофизического развития); индивидуальных особенностей личности (устойчивости, осознанности и направленности мотивов; самооценки; особенностей коммуникации; степени самореализации и оценки собственной деятельности; от разработанности процесса обучения и воспитания [3].

Д. Б. Богоявленская выделяет ряд уровней детского творчества: от эвристического, когда ребенок, найдя решение, продолжает дальнейшие поиски решения, до креативного – самостоятельно найденная эмпирическая закономерность не используется ребенком просто как прием решения, а выступает в качестве новой проблемы. Творческие способности, по мнению Д. Б. Богоявленской, являются максимальным уровнем развития способностей [1].

По словам советского психолога А. М. Матюшкина, основу развития продуктивной (творческой) познавательной активности составляют те принципы воспитания личности и мышления, которые включают стимулирование и поощрение самих актов познавательной активности со стороны другого человека. Правильно организованная помощь педагога позволяет младшим школьникам обрести, а не потерять возможность для их самореализации.

Мы живем в быстро развивающемся цифровом мире. Повсюду нас окружают компьютеры, цифровая техника. Я считаю, что уже младшим школьникам нужно предоставлять возможность получать знания в информационных и коммуникативных технологиях. Школьникам будут интересны такие предметы, как робототехника, программирование, фотография... Ученики приобретут первичные навыки работы с компьютером, научатся создавать презентации, проекты, фотографировать, редактировать свои фотографии в фоторедакторах, использовать различные носители информации.

Фотография сейчас пользуется огромной популярностью у учащихся. На уроках фотографии у школьников развиваются фантазия, наблюдательность, творческое мышление,

познавательный интерес, чувство прекрасного, эстетическое воспитание. Дети открывают что-то новое для себя, работают с различными жанрами фотографии. Формируется в характере такие качества, как усидчивость, целеустремленность, умение работать в коллективе. Массу впечатлений школьники получают на уроках фотографии, занятия могут проходить не только в классе, но и на улице, проводятся выставки. На занятиях очень много практики по изучению материала. Полученные знания учащиеся всегда смогут применить в жизни.

В школе проводится много различных мероприятий, которые смогут запечатлеть сами школьники в дальнейшем, а также в повседневной жизни сфотографировать интересные моменты.

Сегодня, как показывает время, требуются люди, способные нестандартно мыслить, творческие личности. Развитие творческих способностей у детей дает в дальнейшем шанс стать конкурентно способными на рынке труда.

Список литературы

1. *Богоявленская Д. Б.* Психология творческих способностей. М., 2002.
2. *Волкова Л. В.* Основы организации внеурочной деятельности младших школьников [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие/ Волкова Л. В. Электрон. текстовые данные. Пермь: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2018. 103 с. Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/86375.html>. ЭБС «IPRbooks».
3. *Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: СОЮЗ, 1997.
4. *Даринская Л. А.* Творческий потенциал учащихся: методология, теория, практика: Монография. СПб., 2005. 293 с.
5. *Рапацевич Е. С.* Психолого-педагогический словарь. Минск.: Современное слово., 2006. 927 с.
6. *Сухомлинский В. А.* Избранные произведения. В 5 т. / Киев: Родная школа, 1979. 1980. Т. 5. 102 с.

ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ПРЕПОДАВАНИИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Что такое «инновация»? Этот термин в нашем современном обществе слышал практически каждый, кто как-либо связан с искусством или наукой. Инновационные процессы неразрывно связаны в художественном образовании и искусстве. Но их роль, достаточно глубоко отражается в процессе обучения. Данная тема очень важна, так как художественное образование, как и любое другое, непосредственно связана с развитием общества, то есть введением каких-либо новых подходов передачи изображения обучению в искусстве.

Если попробовать дать определение «инновация» и «традиция», в данном исследовании, то безусловно их можно выразить так:

«ИННОВАЦИЯ» (от лат. «novatio») понимается нами как обновление, ведущее к совершенствованию существующей системы.

«ТРАДИЦИЯ» (от лат. «traditio») – это сохранение и передача от поколения к поколению культурного наследия, включающего в себя определенные культурные образцы, нормы и ценности, идеи и обычаи, обряды, школы и стили.

Под термином «традиция» мы понимаем то, что не поддается изменениям, остается несменяемым даже спустя многие годы. Этому слову можно по-своему приписать ассоциации связанные с постоянством, внедрению чего-то нового, способствовавшего становлению развития в данной области.

Выдающийся отечественный исследователь в области социологии и культурологии, доктор философских наук, профессор, Э. С. Маркарян определял традицию как «...выраженный в социально организованных стереотипах групповой опыт» [3, с. 77]. «Динамика культурной традиции, – по Э. С. Маркаryanу, – это постоянный процесс преодоления одних социально организованных стереотипов и образования новых» [3, с. 78].

Можно сказать, что инновации появляются впоследствии переосмысления традиции, где некоторые элементы сменяются новыми правилами.

По мнению ряда современных исследователей, среди которых и академик А. П. Деревянко, традиции и инновации могут взаимодействовать не в форме конфликта, а в форме симбиоза или синтеза. «Традиции могут выступать не тормозом, а основой, фильтром, трамплином новаций...Ценностные и технологические качества традиции, переходя в инновации, сохраняют важную для культуры преемственность» [7, 1]. Проанализировав данное высказывание академика Деревянко утверждения о том, что «всякая традиция когда-то была новацией, а всякая новация, в случае успешного внедрения, обречена стать традицией» [7, 2] попробовать проследить их взаимосвязь на примере истории изобразительного искусства, а также осмыслить влияние традиции и инноваций в искусстве на художественное образование.

Рассматриваются следующие важные аспекты темы: особенности развития техник и технологий в современном изобразительном искусстве; теория и практика внедрения инноваций в художественном образовании; традиционное искусство национальных школ как фундамент инновационного развития.

Данная тема достаточно актуальна в наше время, так как неотъемлемой частью современного процесса обучения в области искусства является «инновация». Инновационные подходы помогают предоставить и раскрыть весь материал, который затрагивается в процессе обучения. На данную тему проводятся научно-практические конференции и семинары, посвященные сохранению традиций и внедрению инноваций в искусстве.

Ничто не развивается без постоянных обновлений знаний, сфера искусства тому не исключение. По определению кандидата искусствоведения Л. А. Молчановой «инновация в искусстве – это результат исследований, разработок, новое или усовершенствованное художественное решение, стремящееся к общественному признанию через использование его в

искусстве» [4, с. 59]. Тематика, технология, техника при создании произведений, все это меняется, развивается.

Инновации проявляют себя в таких вечных темах как: «Материнство», «Вера», «Любовь», «Божественное начало», где художники, благодаря правильному художественному решению и правильно подобранному образу, раскрывают по-новому данные темы. Для более тщательного представления возьмем раздел искусства связанный с иконописью. Например, Феофан Грек в своих иконах использовал предельную выразительность и техническую виртуозность покрывая одежды святых активными световыми бликами, а лики высвечивая белильными движками. Или же Андрея Рублева, чья манера письма стала своего рода стало откровением, недостижимой и непостижимой. При написании образа Троицы, иллюстрировавший библейское предание о «гостеприимстве Авраама» и символизирующий триединство Бога, он использует чистоту цвета, глубину содержания, подчеркивая гармонию круговой композиции. Инновации в данных произведениях искусства обладают новизной мышления, гармоничной подачей, что способствует более яркому раскрытию тем.

Так же стоит упомянуть, что и подбор материалов в изобразительном искусстве, не обходится без инновационных решений. Например, масляные краски, появление которых датируется примерно в XV–XVI вв., конечно, это, несомненно, дало большой скачок в живописи. Но не стоит забывать и про такое изобретение, как алюминиевый тюбик, где находились данные краски. Благодаря такому открытию художники стали выходить на пленэр, что впоследствии привело к такому направлению в искусстве как импрессионизм. Импрессионизм же в свою очередь, тоже привел к инновационным открытиям. С помощью оптических эффектов и своеобразной цветопередачи объектов. Масляная живопись помогала сохранить изображение на картине на долгое время, практически не меняя тональности после высыхания. Такая инновация непосредственно отразилась на содержании и качестве художественного образования.

Поэтому в процессе обучения масляной живописи необходимо еще на ранних этапах занятий в художественных школах знакомить с основами материаловедения. При тесном контакте с материалами, понимании процессов взаимодействий красок, использованию разнообразных технических приемов, юные художники получают незабываемый опыт. Выбор материала становится осознанным, использование техники – рациональным. Данный подход многократно усиливает познавательный интерес учащихся.

Теперь все, что когда-то подходило в категорию инновационные подходы, со времени перешло в традиционные. Конечно не все современные художники живописцы и графики, мастерски ими владеют. Из-за этого и приходит в упадок академическая школа изобразительного искусства. В этом и заключается проблема данной работы. Инновационные подходы не всегда ведут к совершенству в искусстве. Многие художники говорят, что новейшие цифровые технологии, имитирующие технику живописи, не могут заменить или восполнить красоту картины, написанной настоящим мастером своего дела.

Конечно, не все так категорично относятся к данной теме. Например, в Союзе Художников России существует отделение «новейших художественных течений», возглавляемое К. В. Худяковым, которое активно поддерживает введением инновационных процессов в художественный процесс.

Развитие технологии в конце XX – начале XXI в. привело к тому, что художникам стали доступны разнообразные графические редакторы. Возник интерес к новому средству передачи изображения. Появились новые инструменты, технологические подходы и приемы. Теперь не имея особых навыков, в искусстве, каждый желающий мог стать мастером в данной сфере. Конечно данный скачок в развитии, сильно повлиял на качество художественного образования. Соответствуя новым запросам, педагог теперь должен отвечать данным требованиям. Знакомя детей не только с традиционными художественными техниками, но и с новыми технологиями в изобразительном искусстве, в том числе цифровыми.

Конечно даже не смотря на это, традиционное обучение всегда остается актуальным.

Обновление процесса обучения, происходит не только в сфере основного общего, но и дополнительного образования. Модернизация в системе образования захватывает и школы искусств. При включении инновационных подходов, необходимо помнить, что процесс обучения должен быть гармоничным, все должно быть в меру. Поэтому основой всегда нужно стремиться к синтезу традиции и инноваций. Процесс обучения должен развивать, необходимо использовать новые более эффективные средства и методы обучения. Включая инновационные общепедагогические технологии. В основе методики обучения изобразительному искусству должен быть фундамент. Им являются художники-педагоги, способствовавшие сохранению и развитию отечественной школы художественного образования, такие как П. П. Чистяков, В. Д. Кардовский, Н. Н. Волков, Н. Н. Ростовцев, С. Е. Игнатьев. Конечно помимо этого в обучении изобразительному искусству необходимо знать основы, чем и является академическая школа рисунка и живописи, композиции и скульптуры.

Если затрагивать общеобразовательные школы, то основная задача педагога заключается в том, чтобы приобретаемые знания, стали лично значимыми для учащегося. В настоящее время актуальной проблемой образования является творческое усвоение знаний школьниками. Решение этой проблемы возможно благодаря хорошо обустроенному классу, где операционные возможности несут огромный дидактический потенциал. Именно оно может обеспечить развитие и саморазвитие личности ученика, исходя из его индивидуальных особенностей. Этого можно достичь формированием у школьников положительного отношения к учению, организацией обучения таким образом, чтобы оно максимально способствовало развитию у них активности, самостоятельного творческого мышления, но для этого необходимо сделать акцент в организации учебного процесса на увеличение самостоятельной работы учащихся.

В деятельности учителя максимальную роль должна играть работа по организации познавательной деятельности учащихся, а не сообщение им информации. Поэтому многие педагоги и возлагают на электронно-вычислительные машины большие надежды, полагая, что их применение может сократить разрыв между знаниями, которые действительно сейчас дает школа и которых требует от подрастающего поколения современное общество. Большие возможности содержатся в использовании компьютеров при обучении. Разнообразный иллюстративный материал, мультимедийные и интерактивные модели поднимают процесс обучения на качественно новый уровень. При использовании компьютера на уроке информация представляется не статичной не озвученной картинкой, а динамичными видео и звукорядом, что значительно повышает эффективность усвоения материала.

После выше перечисленного вернемся к главной теме данной работы. Обновления в данной сфере приводят к более качественному получению знаний в области изобразительного искусства. Инновационный процесс неизбежен, так как является частью прогресса. Широкое применение информационных технологий способно развивать творчество учащихся, повысить эффективность методов обучения для всех форм организации учебного процесса. Без потерь качества, инновации в изобразительном искусстве возможны, только опираясь на старые традиции и опыт академического художественного образования.

Список литературы

1. Волков Н. Н. Композиция в живописи. М.: Искусство, 1977. 287 с.
2. Игнатьев С. Е. Закономерности изобразительной деятельности детей: учебное пособие для вузов. М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2007. 208 с.
3. Маркарян Э. С. Теория культуры и современная наука. М.: Мысль, 1983. 284 с.
4. Молчанова Л. А. Инновации в художественно-образном содержании живописи алтайских художников рубежа XX–XXI вв. // Вестн. Том. гос. ун-та. 2008. № 309. С. 59–63.
5. Александров К. А., Кардовского Д. Н., Яковлева В. Н., Корнилова К. Н. Пособие по рисованию. М., 2006. 208 с.
6. Ростовцев Н. Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе. М.: Агар, 2000. 242 с.
7. Традиции и инновации в истории и культуре / А. П. Деревянко, В. А. Тишков. Отд. ист.-филол. наук РАН, 2015. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.tradition.iea.ras.ru> (Дата обращения 18.10.2019).

ГРУППОВАЯ РАБОТА НА УРОКЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ СИТУАЦИОННОГО ПОДХОДА К СОДЕРЖАНИЮ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современный этап развития образования в российской общеобразовательной школе протекает в контексте глобальных образовательных тенденций. Они направлены на формирование развитой, компетентной, умеющей принимать верные решения в различных жизненных ситуациях, личности учащегося. Обновление и развитие образования связано с повышением его качества, которое в свою очередь, определяет качество жизни человека и общества. Все большую значимость приобретают коллективные методы обучения, в том числе, и деление класса на микро-группы для решения проблемных и исследовательских задач.

При актуальном в настоящее время личностно-деятельностном подходе в образовании ведущей становится направленность обучения на формирование у школьников опыта самоорганизации и самоуправления своей познавательной деятельностью, а также опыта делового сотрудничества, основанного на взаимной поддержке и взаимопомощи учащихся друг другу и на распределении между ними функций в ходе осуществления процесса познания. Очевидно, достижение обозначенных результатов связано с отказом от доминирующей роли учителя в разработке и предъявлении школьникам в готовом виде стратегий, ориентируясь на которые они включаются в познавательную деятельность, оставаясь при этом по-прежнему в позиции субъекта отдельных познавательных действий (Е. Н. Селиверстова) и фактически становясь исполнителями извне заданных схем осуществления познания. Нельзя не подчеркнуть, что в современном школьном обучении все еще господствующее положение занимает традиционная фронтальная система обучения, которая, обладая целым рядом достоинств, вместе с тем не позволяет максимально опираться на личные интересы и потребности учащихся, а потому существенно затрудняет превращение школьника в полноценного субъекта целостной познавательной деятельности, который не только познает новое, но и приобретает опыт самостоятельной организации и регуляции целостного процесса познания, начиная от постановки его целей и завершая самоконтролем и самооценкой его хода и результатов. При такой организации обучения, по точному высказыванию Г. А. Цукерман [1], дети учатся рядом, но не вместе, не сотрудничая друг с другом. Это порождает ослабление мотивации и интереса к изучению предмета. В результате снижается и эффективность обучения в целом, что проявляется, прежде всего, в недостаточности, а порой и в полном отсутствии внимания к достижению личностных результатов обучения как специально планируемых его итогов.

Совершенствование обучения в соответствии с требованиями ФГОС ОСО заставляет внедрять в учебный процесс такие педагогические технологии, которые реализовывали бы основные цели в соответствии с базовыми установками личностно-деятельностного подхода. Одной из таких технологий является технология организации групповой работы школьников в обучении или технология организации работы школьников в малых группах. Именно при правильно организованной работе в малой группе учащиеся приобретают коммуникативные умения и навыки, а также навыки делового сотрудничества, потребность в которых обусловлена требованиями современного общества. Групповая работа на уроке способствует развитию у учащихся критического мышления, адекватной самооценки, самостоятельности и ответственности, способности к сотрудничеству. Учащиеся учатся вырабатывать, формулировать и отстаивать свое мнение, задавать вопросы, спорить.

Групповая работа – это процесс организации коллективной учебно-познавательной деятельности учащихся, в ходе которой функционируют разные малые группы, происходит разделение ролей между учащимися, достигается их позитивная взаимозависимость, осуществляется взаимодействие, требующее индивидуальной ответственности каждого.

Главными признаками групповой работы учащихся на уроке являются [2]:

- разделение класса на группы для решения конкретных учебных задач;
- непостоянный состав группы (подбор с учетом индивидуальных учебных возможностей каждого члена группы);
- распределение ролей внутри группы;
- выполнение учителем роли помощника;
- определенное задание для каждой группы (как одинаковое, так и дифференцированное), его совместное выполнение под руководством лидера группы или учителя;
- соблюдение этапов работы.

По мнению ряда исследователей [3, 4, 5. и др.], технология группового обучения обладает рядом несомненных достоинств:

в результате регулярно повторяющихся упражнений, выполняемых в условиях тесного взаимодействия учащихся, совершенствуются их навыки логического мышления и понимания;

– в процессе интенсивного речевого взаимодействия развиваются навыки мыслительности, включается работа памяти, идет мобилизация и актуализация предшествующего опыта и знаний;

– каждый чувствует себя раскованно, работает в индивидуальном темпе;

– у каждого школьника повышается ответственность не только за свои успехи, но и за результаты коллективного труда;

– отпадает необходимость в сдерживании темпа продвижения одних и в понукании других учащихся, что позитивно сказывается на микроклимате в коллективе;

– формируется адекватная самооценка личностных качеств учащихся, собственных возможностей и способностей, достоинств и ограничений;

– обсуждение одной информации с несколькими сменными партнерами увеличивает число ассоциативных связей, а, следовательно, обеспечивает более прочное усвоение.

Вместе с тем, несмотря на широкое применение в образовательном процессе технологии группового обучения, достаточно заметно обнаруживает себя проблема, связанная с недостаточной разработанностью способов организации мотивационного этапа групповой работы. С нашей точки зрения, подобное несовершенство технологии группового обучения обусловлено тем, что при делении обучающихся на группы, не учитываются их возрастные и личностные особенности. Поэтому немаловажно, что при использовании технологии группового обучения, одним из первостепенных критериев ее продуктивности становится успешное осуществление именно мотивационного этапа, сопряженного с процедурой непосредственного деления обучающихся на группы.

Представим возможные варианты такого деления учащихся на микро-группы, разработанные нами с учетом специфики содержания учебных предметов информационно-технологического профиля.

Вариант № 1 (Деление на пары)

В начале урока ребятам раздаются квадратные листочки с написанными на них числами.

Для группы из 12 человек, это числа:

3	6	5	10	7	14	12	18	11	22	20	15
---	---	---	----	---	----	----	----	----	----	----	----

Когда наступает очередь деления учащихся на микрогруппы (пары), учитель обращает внимание учащихся на листочки. Каждый должен проделать три операции над своими числами, результаты которых незамедлительно озвучиваются.

1 шаг. Каждый учащийся умножает свое число на «3».

9	18	15	30	21	42	36	54	33	66	60	45
---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

2 шаг. Те учащиеся, у которых получилось четное число, делят его на «2»

9	9	15	15	21	21	18	27	33	33	30	45
---	---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

3 шаг. Те учащиеся, у которых вновь получилось четное число, делят его на «2», а у кого получилось нечетное – делят его на «3».

3	3	5	5	7	7	9	9	11	11	15	15
---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----

Далее учитель называет полученные числа, и те учащиеся, у которых обнаружались одинаковые результаты, образуют пары.

Выводы:

– нет принуждения в делении учащихся на группы, все происходит в псевдопроизвольном режиме, что снимает неудовлетворенность в формировании той или иной пары;

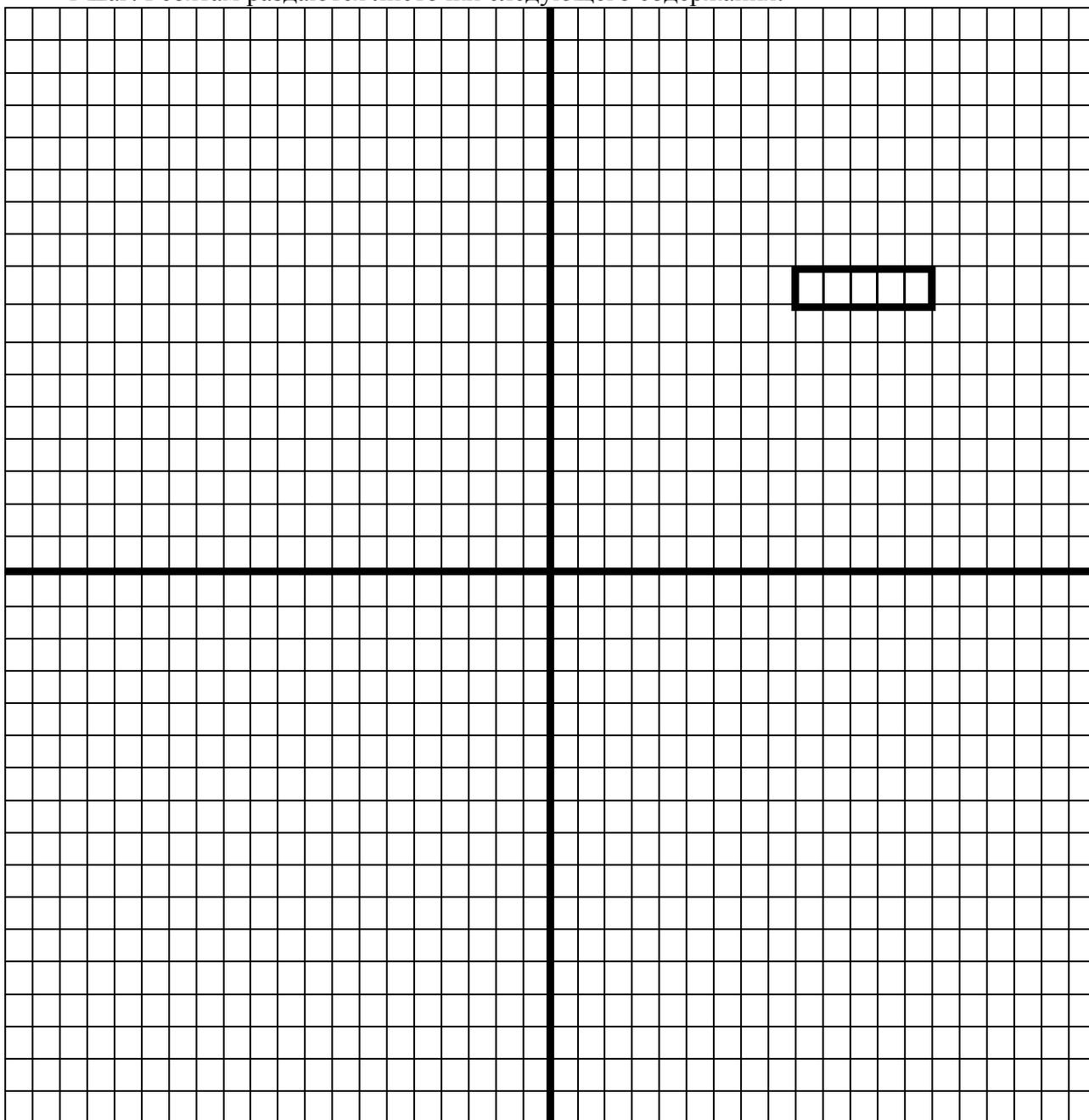
– нестандартность и новизна процедуры позволяют повысить интерес учащихся к дальнейшей работе;

– интрига в начале урока, когда учащимся выдаются листочки с числами, но не говорится, для чего они, повышает внимание и заинтересованность в уроке (ожидание момента, когда учитель начнет работу с выданными листочками);

– идет повторение базовых арифметических операций и понятия четности/нечетности чисел.

Вариант № 2 (Геометрика: деление на 2 группы)

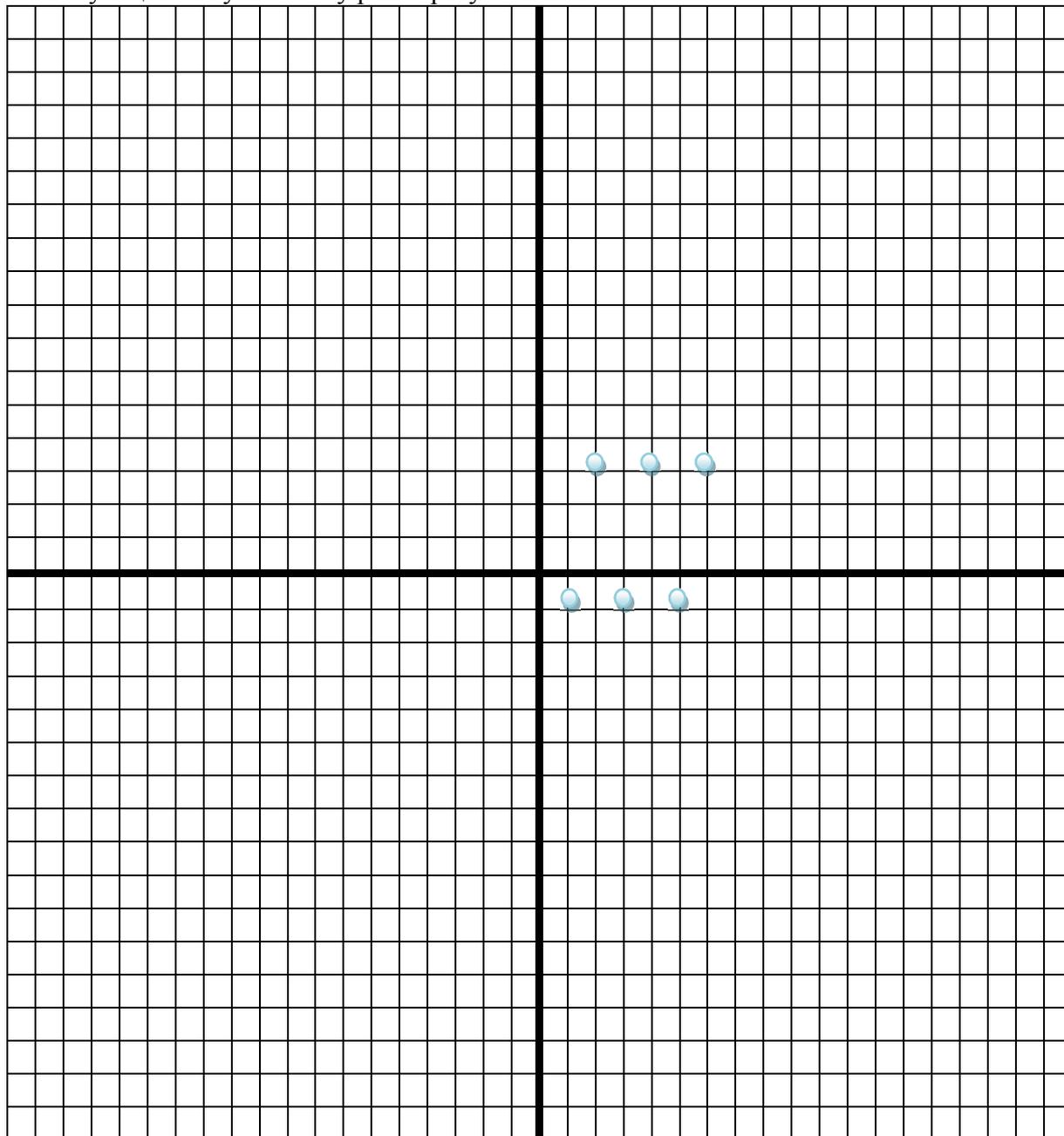
1 шаг. Ребятам раздаются листочки следующего содержания:



2 шаг. Учащиеся поочередно тянут карточки, на которых расставлены цифры от 1 до 6.

3 шаг. Учитель спрашивает у ребят номер их карточки и выдает соответствующие бланки. Поясняется, что на координатной плоскости нужно расставить соответствующие точки в первой и третьей четвертях, а в четвертую четверть вписать результат. В процессе выполнения работы у учащихся получается арифметическое выражение, результат вычисления которого и записывается в четвертую четверть.

4 шаг. Учитель просит всех учащихся назвать результат, записанный ими в четвертой четверти. На экран выводится координатная плоскость, и учитель расставляет точки, соответствующие полученным у ребят результатам.



Те учащиеся, которые попали во вторую четверть, образуют первую группу, те же, кто попал в четвертую четверть, образуют вторую группу.

Выводы:

– нет принуждения в делении учащихся на группы, все происходит в псевдопроизвольном режиме, что снимает неудовлетворенность в формировании той или иной группы;

– нестандартность и новизна процедуры позволяют повысить интерес учащихся к дальнейшей работе;

– идет повторение математических знаний: понятие координатной плоскости, умение работать с координатной сеткой;

– у учащихся развивается пространственное мышление: умение «увидеть» точку на координатной плоскости по ее обозначению в бланке, соединить полученные точки в конкретную фигуру;

– идет повторение базовых арифметических операций и свойств чисел.

Использование приведенных вариантов организации мотивационного этапа технологии группового обучения в практике проведения уроков информатики в школе № 46 г. Владимира, позволило установить, что систематическое включение школьников в процесс групповой работы, на основе совершенствования мотивационного аспекта совместной деятельности школьников, на этапе «запуска» групповой работы, способно привести к появлению ряда показателей, которые свидетельствуют о качественном обновлении хода и результатов делового сотрудничества школьников в познавательной деятельности.

В данном случае, прежде всего, имеется в виду:

– нестандартность и новизна процедуры деления на группы позволяют повысить интерес учащихся к дальнейшей работе;

– работа в группах/парах становится более продуктивной, так как нет принуждения в делении учащихся на группы/пары, все происходит в псевдо-произвольном режиме, что снимает неудовлетворенность в формировании той или иной группы/пары;

– у учащихся наблюдается повышение устойчивости внимания при работе в группе/паре к конкретно поставленным задачам, что способно привести к увеличению познавательных результатов такой работы;

– успешное осуществление мотивационного этапа технологии группового обучения позволяет более эффективно использовать время, отведенное непосредственно на работу в группе/паре.

Список литературы

1. Цукерман Г. А. Зачем детям учиться вместе. М.: Знание, 1985.
2. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. М., 1998.
3. Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1991. 192 с.
4. Мкртчян М. А. Концепция коллективных учебных занятий // Школьные технологии. 2011. № 2. С. 65–72.
5. Брейтерман М. Оргдиалог Александра Ривина // Частная школа. 1995. № 6.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ И ВООБРАЖЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО НАЧЕРТАТЕЛЬНОЙ ГЕОМЕТРИИ

Начертательная геометрия – это базисная дисциплина политехнического образования. Дисциплина предполагает собой элемент двойного вхождения в структуру образовательного процесса, а именно: во-первых, в качестве «сквозной линии» по отношению к основным (апикальным) дисциплинам образовательного процесса; во-вторых, как апикальная, целостная, ярко выраженная графическая дисциплина.

В понятие «сквозной линии» включено следующее содержание: апикальные дисциплины базируются на графических изображениях (схемы, графики, диаграммы), а их понимание, на уровне воспроизведения, требует наличия образного воображения, которое формируется и развивается на графической основе зрительных образов дисциплины «Начертательная геометрия. Инженерная графика».

К одной из основных образовательных целей этой дисциплины относится развитие познавательной функции воображения (расширение и углубление знаний благодаря созданию новых образов). В связи с этим совершенствование методики преподавания начертательной геометрии в АГЗ МЧС России в сторону развития у обучаемых пространственного мышления и воображения является актуальным вопросом.

Пространственное воображение – это человеческая способность четко представлять трехмерные объекты в деталях и цветовом исполнении [1, с. 58]. Для развития пространственного воображения и мышления требуется немало времени, систематических упражнений и значительных усилий мысли, чтобы обучаемый смог «выйти» из реального, зрительного видения предметов окружающего нас пространства и мысленно увидеть (вообразить, представить) эти предметы так, как никто их не видит – абстрактно, в виде образов с соответствующими реальными геометрическими характеристиками.

Воображение тесно связано с человеческой потребностью изменять мир, т.к. прежде, чем создать что-то новое в действительности, человек создает это мысленно. Под воображением иногда понимают всякий процесс, протекающий в образах, в том числе и память, «воспроизводящую образы прежде воспринятого» [2, с. 140].

Язык образов является особым инструментом познавательной деятельности, средством, с помощью которого мысль передается в форме графического высказывания.

Создание образов и оперирование ими – процессы, сознательно регулированные и управляемые человеком. Именно оперирование созданными образами обеспечивает формирование новых знаний и, следовательно, способностей [3, с. 18].

Основы формирования и развития пространственного воображения и мышления закладываются в начальном периоде изучения дисциплины «Начертательная геометрия» с темой «Точка в системе 2-х и 3-х плоскостей». В связи с этим разработан комплекс заданий на проецирование точки.

Благодаря изучению комплекса направленного также на понимание аппарата ортогонального проецирования и образования эпюра точки, развивается пространственное и логическое мышление.

Потенциальные возможности формирования у обучающихся необходимых умственных действий и процедур, позволяющих оценить обстановку, представить алгоритм действий и визуализировать образно-пространственную «картину» развиваются с помощью проекционной модели (чертежа) геометрических объектов изучаемых тем начертательной геометрии (таблица 1).

Таблица 1 – Развитие пространственного мышления у обучаемых в процессе освоения начертательной геометрии

Наименование тем	Умственные действия и процедуры
Точка в системе двух и трех плоскостей проекций	образное восприятие изучаемых объектов и их пространственного положения; рефлексия соответствия образов изучаемых объектов с их графическим изображением – проекционной моделью; образное восприятие пространственных отношений изучаемых объектов, изображенных на эпюре в виде проекционной модели.
Прямая и плоскость	
Кривые линии и поверхности, многогранники	
Способы преобразования проекций	образное восприятие изучаемых объектов; рефлексия соответствия образов изучаемых объектов с их графическим изображением – проекционной моделью; анализ условия задачи с целью выбора плана действий – алгоритма ее решения; оперирование образами изучаемых объектов в соответствии с алгоритмом пространственных действий с последующей их визуализацией в графической (в виде проекций на эпюре) и словесной (внешняя речь) формах
Пересечение прямой с плоскостью, пересечение двух плоскостей	
Пересечение поверхности с прямой и плоскостью, пересечение поверхностей, геометрических тел	
Развертки	образное восприятие изучаемых объектов и рефлексия соответствия с их графическими изображениями на эпюре; оперирование образами изучаемых объектов, включая их трансформацию согласно алгоритму пространственных действий с последующей их визуализацией в графической форме (изображение на эпюре)
Изображения чертежа Рабочий чертеж изделия Сборочный чертеж изделия	образное восприятие изучаемых объектов по их изображениям, представленными на чертеже видами, разрезами, сечениями; оперирование образами изучаемых объектов согласно алгоритму пространственных действий с последующей их визуализацией в форме изображений чертежа виды, разрезы, сечения; рефлексия «механизма» действий алгоритма создания чертежа материального тела.

Внедрение в процедуру обучения начертательной геометрии решение нестандартных задач, направленных на развитие воображения и пространственного мышления, в том числе – связанных с деятельностью МЧС России, проводится в циклическом процессе совершенствования методики преподавания дисциплины. Схема совершенствования методики преподавания начертательной геометрии представлена на рисунке 1.



Рисунок 1 – Внедрение задач, развивающих воображение, в процедуру преподавания начертательной геометрии

Таким образом, образовательный процесс учебной дисциплины «Начертательная геометрия. Инженерная графика» в АГЗ МЧС России должен быть направлен на формирование таких значимых интеллектуальных качеств, как пространственное воображение и мышление. Это позволит выпускникам Академии решать сложные задачи, связанные с моделированием и обработкой информации, в том числе – при предупреждении ЧС.

Список литературы

1. *Иванова С. М., Никитенко И. Д., Нурмагомедов Т. Н.* Об итогах XVII Внутриакадемической олимпиады по начертательной геометрии и инженерной графике / Предотвращение. Спасение. Помощь / Сб. трудов XXIX Межд. н.-практ. конф. 21 марта 2019 года // Секция № 16. Химки: АГЗ МЧС России, 2019. С. 57–61.

2. *Русинова Л. П.* Развитие пространственного мышления у студентов в начале изучения курса «Начертательная геометрия» // Молодой ученый. 2012.

3. *Дергач В. В., Борисенко И. Г., Толстихин А. К.* Начертательная геометрия. Министерство образования и науки Российской Федерации, Сибирский Федеральный университет. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2014. 260 с.

4. *Горельская Л., Кострюков А., Павлов С.* Начертательная геометрия. Министерство образования и науки Российской Федерации, Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Оренбургский государственный университет». Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2011. 122 с.

Е. Н. Волынец

Белорусский государственный университет культуры и искусств, Республика Беларусь, г. Минск

МУЗЫКА БЕЛОРУССКИХ КОМПОЗИТОРОВ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ КАК ОБРАЗЕЦ ЭТНИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ СОВРЕМЕННОГО НАРОДНО-ОРКЕСТРОВОГО РЕПЕРТУАРА)

Сложно переоценить значимость искусства в духовном становлении личности. Функционирование в Беларуси многоступенчатой системы музыкального образования (от учреждений образования школьного звена до вузов) является благоприятной средой, как для освоения культурных ценностей, так и для развития и совершенствования личностных качеств учащихся и студентов, активизации их творческих возможностей. Поэтому в качестве одной из основных целей музыкального образования видится духовно-нравственное воспитание личности.

В настоящее время одной из актуальных проблем учебно-воспитательного процесса является проблема поиска примеров отображения этнического самосознания, ориентированных на формирование и развитие интереса к национальной культуре, в частности к национальному фольклору.

С постижения фольклора, как одного из богатых источников творческих задумок, обычно начинается история композиторских школ. Музыкальная культура Беларуси показывает пример активного использования фольклорных традиций как в профессиональном, так и в любительском композиторском творчестве. «Музыкальный фольклор – основа национального музыкального стиля, определяющий источник профессиональной композиторской музыки и концертного творчества профессиональных и самодеятельных музыкальных коллективов» [1, с. 5]. Тесная связь фольклора и композиторского искусства в наши дни по-прежнему является важным звеном стилового и эмоционально-образного обогащения музыкальных сочинений.

Ведущим жанром в области народно-оркестрового искусства остается обработка народной песни и танца, которая выступает как «своеобразная экспериментальная лаборатория» [4, с. 52]. Особую популярность обработка завоевала у композиторов-практиков (исполнителей, преподавателей, артистов оркестров, не получивших специальное композиторское образование), которые обращаются к фольклору, как неисчерпаемому богатому источнику тем, образов и настроений.

В последнее время расширяется и углубляется само понятие фольклора, раздвигаются границы образной сферы, очевидны новые приемы в работе с фольклорными источниками. В современной технике композиторского письма это проявилось в усложнении музыкальной фактуры, гармонического языка, использовании политональных аккордов, современных танцевальных ритмов. Кроме того, композиторы конца XX – начала XXI в. в своем творчестве используют не только музыкальное наследие крестьянской среды, но и проявляют интерес к сфере городского музыкального фольклора. Этому способствуют многочисленные сборники и антологии народного творчества, предоставляющие богатство выбора музыкальных тем различных по содержанию и эмоциональному настроению.

Нельзя не согласиться с мнением И. Благовещенского, который отмечал, что главным принципом развития профессиональной музыкальной культуры должен быть принцип органического единства народной и профессиональной музыки. Данный исследователь отмечает следующее: «как профессиональная музыка не может развиваться, не опираясь на живую и развивающуюся народную традицию, так сама народная музыка уже не может (это исторически исключено) оставаться в древних традиционных формах» [2, с. 15]. Этот принцип является нормативным и в наши дни, поскольку можно утверждать, что произведения для оркестров народных инструментов Беларуси, основанные на фольклорном материале, сочетают в себе как народное песенно-танцевальное творчество, так и

направления современной стилистики, внедренные отечественными композиторами. Примером тому могут служить произведения А. Кремко, В. Ткача, В. Кузнецова, В. Малых, В. Малиновского, Н. Сироты.

На современном этапе развития белорусской музыки для оркестров народных инструментов очевидны три наиболее общих принципа использования фольклорных источников.

В основе первого принципа – использование народных мелодий в качестве тематического материала, так называемый «цитатный» метод (В. Ткач «З-пад белага камушка», А. Кремко Зарисовка на тему белорусской народной песни «Цячэ вада ў ярк»). Отметим, что данный метод использования фольклора лежит в основе не только жанра обработки, но и в основе программных миниатюр (В. Ткач «Щегольская кадрили»), а также сочинений крупных форм. Например, В. Ткач в увертюре «Праздничный реверанс» использует темы двух народных песен «Ой, пойду я на ту гору» и «Ой, зяленэ жыта» в качестве связующей и побочной партий. Солирующими инструментами выступают дудка, жалейка, цимбалы, тем самым указывая на принадлежность к исконно народным исполнительским традициям. Каждая из трех частей «Старогородской сюиты» В. Малыха также представляют собой обработки народных тем, где в основу первой части положен танец «Густеп», тематическим источником второй части стала народная песня «Разлука» и в третьей части используется тема «Ехал на ярмарку ухарь-купец».

Вычленение мелодических оборотов, интонаций, дополнение отдельных мотивов народной мелодии авторскими является отличительной особенностью второго принципа, который представляет собой использование отдельных элементов фольклора. В качестве примера можно выделить «Скерцо» В. Ткача, где основная тема – органичное сочетание начального мелодического оборота белорусской народной песни «Саўка ды Грышка ладзілі дуду» и авторской музыкальной мысли. Образность темы, ее яркость дополняют современные эстрадные ритмы и красочные гармонии.

Третий принцип – это стилизация народных мелодий, то есть создание композиторами тематического материала, интонационно близкого народному. Как отметил белорусский музыковед Г. Глуценко: «В ... наиболее ярких произведениях белорусской музыки отмечаются индивидуальное прочтение национальных сюжетов, собственный авторский подход к ним, личная художественная позиция. Композиторы переосмысливают фольклорную образность, отыскивают в ней новые грани, а иногда и выходят за ее пределы. При этом национальное в музыке сохраняется, ибо ... оно коренится в сознании композитора, составляет важную особенность его мировоззрения» [3, с. 23]. Наиболее широко данный принцип представлен в творчестве Александра Кремко, в сочинениях которого очень ярко проявляется национальный характер, а музыка имеет запоминающийся национальный облик. Его творчество характеризует высокая степень индивидуального переосмысления фольклорного начала и смелый подход к народному искусству. Музыкальные сочинения А. Кремко всегда привлекают колоритными тембровыми звучаниями за счет введения в оркестровую партитуру традиционных народных духовых музыкальных инструментов: дудки, жалейки, дуды, окарины, соломки («Жалеечны вяночак», «Дудары», «Грай, мая дудка»).

Наряду с обращением к песенному фольклору, нельзя не отметить опору на народный колорит через имитацию исполнительских традиций народного музицирования. Часто оркестровое звучание подобно звучанию народного сельского ансамбля «троистой музыки», состоящего чаще из 3–4 инструментов, в основе которого лежит принцип сочетания трех музыкальных элементов: мелодического, структурно-гармонического и ударно-метрического.

Существование в оркестрах народных инструментов фольклорной группы (дудка, скрипка, жалейка, лира, окарина, гармошка и др.) связано не столько со стремлением композиторов расширить тембровую палитру оркестра, сколько с желанием сохранить исторически сформировавшуюся в народе символическую функцию тембров этих инструментов и придать звучанию народных оркестров самобытный национальный колорит. Подобными поисками отмечены сочинения А. Кремко, В. Малых, Н. Сироты.

Еще одним примером отображения этнического самосознания может служить интерес белорусских композиторов к народным обрядам. «Ой, рана, на Йвана» для оркестра русских народных инструментов В. Малыха – одно из показательных сочинений, где оркестровыми средствами выразительности воссоздается атмосфера народного календарного праздника Купалье. Каждая из частей произведения представляет собой музыкальную «иллюстрацию» действий, составляющих основу этого древнего обряда: гадание на венках, разжигание огня и праздничное гуляние.

Таким образом, являясь важной частью национальной духовной культуры, фольклор имеет общенародный характер, выражая общие воззрения, стремления и идеалы. Поэтому его активное использование в современном композиторском творчестве способно не только формировать, но и активно развивать этническое самосознание современной молодежи.

Список литературы

1. *Антоневич В. А.* Белорусская музыка XX в.: Композиторское творчество и фольклор: учебное пособие. Мн.: Белорусская государственная академия музыки, 2003. 409 с.
2. *Благовещенский И.* Некоторые вопросы музыкального искусства. Минск : Наука и техника, 1965. 144 с.
3. *Глуценко Г. С.* Национальное и интернациональное и вопросы обновления стиля в белорусской советской музыке // Музыкальная культура белорусской ССР: сб.ст. / Сост. Т. Щербакова. М.: Музыка, 1977. С. 5–25.
4. *Яконюк Н. П.* Народно-инструментальная музыкальная культура письменной традиции в Беларуси: опыт системного анализа. Минск: БГУ культуры, 2001. 269 с.

С. А. Воробьева

Витебский государственный университет им. П. М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск

РОЛЬ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ (НА ПРИМЕРЕ ФАКУЛЬТЕТА СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ВГУ ИМ. П. М. МАШЕРОВА)

В современном стремительно меняющемся мире возрастает роль таких профессий как психология, социальная работа, социальная педагогика. Они направлены, прежде всего, на содействие в решении проблем людей, оказавшихся в сложной жизненной ситуации. Специфика профессиональной деятельности специалистов помогающих профессий требует от них владения профессиональными компетенциями на высоком уровне, а также предъявляет повышенные требования к личностным качествам. Следовательно, перед системой высшего профессионального образования стоит задача подготовки кадров, способных быстро адаптироваться к постоянно возрастающим требованиям, устойчиво ориентированных на компетентное решение профессиональных задач, а также способных осуществлять в рамках своей профессиональной деятельности саморегуляцию и саморазвитие [1].

К факторам, влияющим на качество и эффективность профессиональной подготовки будущих специалистов помогающих профессий, мы относим: 1) дидактические, связанные с аксиологическим целеполаганием, содержанием и технологиями образования; 2) организационно-педагогические, т.е. образовательное пространство, в котором осуществляется подготовка специалиста, осваиваются и присваиваются ценности профессиональной и общей культуры, идет процесс становления опыта личностно-ориентированных отношений, жизненной позиции обучающихся. В данную группу факторов целесообразно отнести организацию практико-ориентированной среды, а также включение студентов в социально значимую (волонтерскую) деятельность; 3) индивидуально-личностные, т.е. ценностные ориентации и установки обучающихся, наличие личностных качеств, способствующих успешному осуществлению будущей профессиональной деятельности; 4) психологические факторы: мотивы выбора профессии, отношение к учебной и профессиональной деятельности, рефлексивное отношение к процессу обучения; 5) социально-экономическая группа факторов, к которой мы относим возможность трудоустройства по избранной специальности, престиж и имидж профессии в обществе и конкретном регионе; востребованность специалистов, уровень заработной платы.

Все эти факторы являются важными и значимыми. Однако, нам представляется, что именно мотивы выбора профессии, того или иного учебного заведения в значительной степени будут определяющими при подготовке будущего специалиста. В связи с этим, особая роль отводится профориентационной работе, которая в настоящее время приобретает особое значение и выступает важнейшим этапом подготовки высококвалифицированных кадров. Сегодня уже очевидно, что без эффективной профориентационной деятельности современный вуз не может успешно функционировать и развиваться, быть конкурентоспособным в условиях «борьбы» за будущих студентов. А соответственно, к данному виду деятельности высшая школа, факультеты должны подходить системно и креативно, использовать инновационные методы и технологии.

Целью данной статьи является описание опыта организации профориентационной работы факультета социальной педагогики и психологии (далее – ФСП и П) Витебского государственного университета. Наш факультет осуществляет подготовку специалистов по двум специальностям гуманитарного (психология, социальная работа (по направлениям специальности)) и одной специальности (социальная педагогика) педагогического профиля. Как будущие профессионалы они должны быть готовы к взаимодействию с различными категориями клиентов и успешному решению профессиональных задач. Однако, как показывает наш опыт, не всегда студенты до конца понимают, в чем заключается смысл их

будущей профессиональной деятельности и с какими реальными жизненными случаями они могут столкнуться при выполнении своих профессиональных ролей. Зачастую, оказавшись в стенах вуза и проучившись какое-то время, будущий специалист понимает, что ему не то что неинтересна выбранная специальность, но, что он не хочет, не может или не способен работать с такими сложными категориями, как, дети с особенностями психофизического развития, лица БОМЖ, семьи, находящиеся в социально опасном положении и др. В итоге – получение диплома по специальности, по которой выпускник не будет работать (максимально срок по распределению), либо отчисление из университета по собственному желанию до его окончания. Все это негативно влияет на мотивацию учения, профессиональное самоопределение, а в целом, на качество профессиональной подготовки специалиста. Чтобы минимизировать данные риски задачей факультета является проведение целенаправленной и систематической профориентационной работы. При ее организации мы исходим из интересов работодателей, потребностей рынка труда в специалистах, которых готовят на факультете, распределения выпускников и их дальнейшего трудоустройства, а также опираемся на такие принципы как: непрерывность, длительность и многоэтапность, творческий подход и др.

Профориентация – это система, включающая согласованные между собой компоненты: цели, задачи, принципы, механизмы и формы работы с абитуриентами, помогающими выявить их способности, склонности, мотивы выбора профессии. Результат работы сложно переоценить, так как, это определяет не только удовлетворенность выбором профессии поступившего на факультет, но и качество подготовки будущего специалиста в целом.

Организации профориентационной работы в ВГУ уделяется повышенное внимание со стороны руководства. Проректор по учебной работе контролирует годовое планирование работы факультетов, какие профориентационные мероприятия проводятся профессорско-преподавательским составом в течение учебного года, в том числе и с учащимися 10 классов (на перспективу). Отметим также, что знакомство с профессиями может начинаться с 7 класса. Университет в целом, и факультет в частности, сохранили традицию «Школы юных». Так, на ФСП и П активно работает «Школа юных психологов».

Ежегодно в вузе проводятся Дни открытых дверей – общеуниверситетские и отдельно на каждом факультете. Значимой формой работы являются выездные профориентационные мероприятия, позволяющие познакомить абитуриентов с профессией в рамках их учреждения образования и той местности, где они проживают. С нашей точки зрения, это важный аспект профориентационной работы, так как не всегда абитуриенты имеют возможность приехать в Витебск из-за занятости (в субботу могут проходить занятия), также серьезным препятствием может стать расстояние. Выездные профориентационные мероприятия проводятся факультетом, как правило, в крупных населенных пунктах Витебской области (г. Орша, г. Полоцк) с целью познакомить абитуриентов с особенностями правил приема в вуз, обучения на факультете, особенностями профессий и, конечно же будущего трудоустройства.

К профориентационной работе активно привлекаются студенты факультета, которые в составе студенческих агитбригад осуществляют выезды в те учреждения среднего образования, выпускниками которых они являлись.

Профессорско-преподавательский состав кафедр факультета участвует в заседаниях методических советов педагогов социальных и педагогов-психологов школ и дошкольных учреждений, где выступает по вопросам новых методов, форм и технологий психолого-педагогической работы, тем самым формируя имидж профессии «психолог», «педагог социальный», «специалист по социальной работе».

Сегодня ФСПиП ведет также интенсивную профориентационную работу с выпускниками лицеев и колледжей по привлечению абитуриентов на заочную форму получения образования. В первую очередь, при организации профориентационных мероприятий, мы исходим из требований правил приема. Так, на бюджетные места могут претендовать только абитуриенты, имеющие диплом о профессиональном или средне-специальном образовании, специальности которых определены перечнем, а также лица, которые работают в учреждениях системы социальной защиты, образования, здравоохранения

и некоторых других, на должностях, где им необходимо владеть знаниями по социальной защите и социальному обслуживанию. В связи с этим профессорско-преподавательским составом ФСП и П проводится активная профориентационная работа со слушателями из числа сотрудников учреждений системы социального обслуживания населения, которые повышают квалификацию в Институте повышения квалификации и переподготовки кадров ВГУ им. П. М. Машерова. Так, начиная с 2014 г. о специальностях факультета были проинформированы социальные работники, специалисты по социальной работе, заведующие отделениями, директора Территориальных Центров социального обслуживания населения, младший медицинский персонал, инструктора-трудотерапевты, директора стационарных учреждений социального обслуживания населения Витебской области.

В течение всего года информация о желающих поступить на специальности факультета формируется в электронную базу данных «Абитуриент», которая постоянно обновляется и систематизируется ответственным за профориентационную работу на факультете. Абитуриенты оповещаются обо всех мероприятиях, проводимых университетом и факультетом, например о времени и месте проведения Недели факультета, Дня открытых дверей, о курсах по подготовке к сдаче вступительного тестирования, организуемых отделением довузовской подготовки, о бесплатных консультациях по предметам вступительных испытаний.

Эффективность проводимой факультетом профориентационной работы очевидна, так как уже на первом курсе студенты имеют общее представление о содержании и направлениях профессий, о специфике контингента с которым предстоит работать. Анкетирование студентов первых курсов показывает, что они осознанно выбирают профессию, мотивированы на оказание помощи лицам, попавшим в трудную жизненную ситуацию, хотят работать по избранной специальности. Ежегодно факультетом проводится мониторинг результатов поступления на факультет, где учитываются абитуриенты, сведения о которых находились в электронной базе данных «Абитуриент». Так, в 2015 г. всего в базе было 242 абитуриента, количество поступивших из базы составило 64 человека, что в процентном соотношении составляет 26,4 %, в свою очередь процент поступивших из базы от количества всех зачисленных в 2015 г. составил 29,9 %. Можно говорить о том, что примерно третья часть от всех поступающих – это те абитуриенты, с которыми проводилась целенаправленная профориентационная работа. В 2016 г. данные отличались следующим образом: количество человек в базе составило 368, что на 126 человек больше по отношению к предыдущему периоду. Количество поступивших из базы – 86 человек, что также превышает данный показатель 2015 г. на 22 человека. В процентном соотношении это выразилось следующим образом: процент поступивших из базы составил 23,3%, процент же поступивших из базы от количества всех зачисленных составил 38 %. Наиболее активно работа проводилась в 2017 году, что и стало результатом набора. В базе данных находилось 265 человек из них поступили на факультет 119 человек (44,9 %). Если говорить о показателе процента поступивших из базы от количества всех зачисленных, то он был равен 49,5 %. То есть сведения о половине всех зачисленных содержались в электронной базе «Абитуриент». Это не может не указывать на необходимость и результативность проводимой факультетом профориентационной работы. В 2018 г. показатели незначительно снизились, что мы связываем, в первую очередь, с повышением оплаты за обучение. Так, база включала в себя 183 абитуриента, количество поступивших из базы – 75 человек (41 %). Процент поступивших из базы от количества всех зачисленных в 2018 г. составил 37,3 %, что ниже предыдущего периода на 12,2 %, однако выше 2015 г. на 7,4 %.

Все это говорит о необходимости проведения профориентации в университете в целом, и на факультете в частности. Однако есть условия, которые препятствуют человеку, склонному к профессии социального характера, выбирать ее в качестве своей будущей деятельности. Это связано с престижем профессии, оплатой труда, условиями труда, возможностью продвижения по службе.

Список литературы

1. *Пряжникова Е. Ю., Пряжников Н. С.* Профориентация: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 496 с.

ТЕАТРАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК ИННОВАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Театральное действие в силу своей природы синкретично, потому как комплексно воздействует на различные стороны психоэмоциональной сферы личности. Тем более, что современные, в высшей степени множественные, театральные формы предполагают непосредственный интерактивный контакт со зрителем [3, с. 90].

Таким образом, искусство театра, включающее драматургию, режиссуру, актерскую игру и сценографию, позволяет оказывать сильное художественно-эстетическое, социально-идеологическое и психотерапевтическое влияние на человека.

Театр – это синтетический вид искусства, поэтому в вопросах педагогики и психологии он идеально подходит для решения многих актуальных вопросов и задач, связанных с:

- художественным образованием и воспитанием детей;
- формированием эстетического вкуса;
- моральным воспитанием;
- развитием коммуникативных качеств личности;
- воспитанием воли, развитием памяти, воображения, инициативности, фантазии, речи (диалога и монолога);
- созданием положительного эмоционального настроя, снятием напряженности, решением конфликтных ситуаций через игру [2, с. 100].

Дошкольный и младший школьный возраст является уникальным периодом в становлении и развитии ребенка. Правильно организованный процесс воспитания продуктивно влияет на общее развитие ребенка, создает предпосылки для его дальнейшего воспитания и обучения [7, с. 14].

Дошкольное и младшее школьное детство – начальный этап формирования личности, его ценностной ориентации в окружающем мире. Дети дошкольного и младшего школьного возраста активны в познании окружающего мира, часто их называют «почемучками».

Согласно взгляду современных научных исследователей, которые изучают проблемы дошкольного образования, специалисты ДОУ не достаточно используют в своей практике способы, в которых раскрываются свойства театрализованной игровой деятельности и самореализации творческого процесса [6, с. 76].

В психолого-педагогической литературе встречаются разные названия театрально-игровой деятельности: театральная деятельность, театральное игровое творчество, театрализованные игры, театрализованные представления и т. д.

Театрализованная деятельность дошкольников и детей младшего школьного возраста – это специфический вид художественно-творческой деятельности, в ходе которой участники осваивают легко доступные средства театрального искусства, и в соответствии выбранной роли (артиста, сценариста, художника-оформителя, зрителя и т.д.), принимают участие в подготовке и разыгрывании различного вида сценических взглядов, в процессе чего приобщаются к театральной культуре [5, с. 55].

Воспитательные возможности театрализованной деятельности широки. Данная вероятность выявления творческого потенциала ребенка, обучения творческой направленности личности. Дети учатся видеть в окружающем мире увлекательные идеи, запечатлеть их, формировать собственный художественный образ персонажа, у детей формируется заседательская фантазия, ассоциативное мышление, способность наблюдать обыкновенное в необыкновенном [1, с. 65].

Значимость педагога в организации и проведении подобных игр тоже весьма велика. Она заключается в том, чтобы поставить перед детьми достаточно четкие задачи и незаметно передать инициативу детям, искусно организовать их совместную деятельность и так же

следует обратить внимание на то, что воспитатель должен направить ее в нужное русло. Оставляя без внимания ни одного вопроса, как организационного плана, так и вопросов, касающихся лично каждого ребенка (его эмоций, переживаний, реакции на происходящее); на трудности, с которыми дети встречаются. Воспитателю очень важно осуществить индивидуальный подход к каждому ребенку [4, с. 94].

Педагог в данном случае выступает фактором, определяющим творческое развитие каждого участника театрального коллектива. Масштаб личности руководителя, его личная культура и художественный вкус, профессионализм во владении режиссерской профессией, понимание специфики детского коллектива – эти качества или «профессиональные компетенции» невероятно важны. Выбор репертуара как творческий процесс требует от режиссера-педагога эрудиции, обширных знаний в области искусства, постоянной необходимости пополнять собственные художественные впечатления. Часто собственная увлеченность педагога тем или иным литературным материалом позволяет разбудить вдохновение у детей и разбудить в них интерес к литературе.

Выбор репертуара – важная часть педагогического и творческого процесса в детском театральном коллективе. Он может стать «верным другом» педагогу и помочь развить творческие способности у детей. Важно помнить, что через репертуар ребенок приобщается к мировой культуре и получает важный социальный опыт.

Использование составляющих театральной деятельности помогает ребенку осознать и развить свои способности, почувствовать себя более успешным. Различные методы театральной педагогики предполагают не просто «включение головы», но, что очень важно, проживание материала через вовлеченность в действие здесь и сейчас, в процессе которого принимается и личное решение какой-то проблемы, и постановка себя на место участников ее, и многое другое, что позволяет пережить материал через собственный опыт.

Список литературы

1. Баряева Л., Вечканова И., Загребаева Е., Зарин А. Театрализованные игры-занятия с детьми с проблемами в интеллектуальном развитии: учеб.-метод. пособие. Санкт-Петербург: Союз, 2001. 309 с.
2. Букатов В. М., Ершова А. П. Нескучные уроки: обстоятельное изложение социо-игровых технологий обучения. СПб.: Школьная лига, 2013. 240 с.
3. Дошкольная педагогика. Обзорные лекции по подготовке студентов к итоговому междисциплинарному экзамену: учебное пособие / Под ред. Н. В. Микляевой. М.: Форум, 2012. 312 с.
4. Кузнецова О. О. Изучение общения дошкольников в совместной деятельности // Экспериментальная психология. 2013. Т. 6. № 2. С. 91–100.
5. Маханева М. Д. Театрализованные занятия в детском саду. М.: ТЦ Сфера, 2004. 128 с.
6. Смирнова Е. О. Виды игры дошкольника // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2014. № 6. С. 74–78.
7. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. М., 1988.

И. А. Гаврищук

Государственный гуманитарно-технологический университет, Промышленно-экономический колледж, Московская обл., г. Орехово-Зуево

ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРИЕМЫ И МЕТОДЫ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ КОЛЛЕДЖА К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В современных условиях, благодаря расширению профессиональных контактов, более свободному обмену информацией, распространению научной и учебно-методической литературы, издаваемой за рубежом, знание английского языка представляется необходимым. Основная научная литература является англоязычной, общение специалистов в различных формах осуществляется, в основном, на английском языке, пользование компьютером, в частности Интернетом, невозможно без знания данного языка. Однако, несмотря на необходимость знания английского языка специалистами различных сфер деятельности и понимание его значимости, выпускники неязыковых специальностей недостаточно хорошо им владеют.

На первый план сейчас выходит не просто знание английского языка, а его понимание и способность использовать навыки, приобретенные в процессе изучения в повседневной жизни и профессиональной деятельности. Сейчас мировые стандарты современного образования, направлены на подготовку образованного, думающего и творчески развитого человека, способного адаптироваться в нашем быстро меняющемся мире и современном социально-экономическом окружении.

Один из самых сложных и важных аспектов деятельности преподавателя – это мотивировать студентов. Студенты, которые не мотивированы, не будут эффективно учиться. Они не будут запоминать информацию, и могут даже стать дезорганизаторами учебного процесса. В настоящее время, факт того, что мотивация играет огромную роль при изучении любого предмета, особенно иностранного языка, является общепринятым.

Мотив – это движущая сила, которая побуждает человека к успешному изучению дисциплины. Мотивация является залогом успешного обучения иностранному языку студентов.

Мотивация, как внутренняя, так и внешняя, является ключевым фактором в успехе студентов на всех этапах обучения. Преподаватели, являясь источником внешней мотивации, могут играть ключевую роль в обеспечении и поощрении мотивации своих учеников. Задача преподавателя – формировать положительную мотивацию для развития творческих и созидательных способностей, инициативы и конкурентоспособности обучающихся. Традиционные методы не могут позволить полностью освоить постоянно возрастающий объем знаний, частые изменения учебного материала не успевают за информационным потоком. Нет ничего важнее внутреннего желания изучать язык и общаться на нем. Безусловно, некоторые студенты внутренне мотивированы и обладают естественной любовью к обучению. Общение начинается с желания сказать что-либо. Поэтому на занятиях следует создавать доброжелательную, благоприятную атмосферу, располагающую к разговору, должно присутствовать ощущение комфорта и защищенности. Это не просто сделать, так как все студенты мотивированы по-разному. Но даже со студентами, которые не имеют природного стремления учиться, хороший педагог может сделать обучение более плодотворным и вдохновить на достижение их полного потенциала. Однако для нас не является неожиданностью и тот факт, что ученики предпочитают отказаться от предмета, который ошибочно воспринимается как трудный и бесполезный. Языки не должны быть трудными или скучными. Мы не ожидаем, что студенты выпускных курсов будут свободно говорить на английском языке. Мы просто хотим дать им хорошую основу и вселить в них интерес для дальнейшего изучения предмета, если они того пожелают, и сделать это таким образом, чтобы было увлекательно и эффективно.

Так что же мы можем сделать, чтобы получить студентов, заинтересованных в изучении английского языка? Просто рассказ о том, что изучение языков является хорошим подспорьем

для их будущего, не работает, так как обычный подросток не видит будущего дальше выходных.

На наш взгляд, вещь, которую мы можем использовать, для повышения мотивации студентов – использовать технологии, чтобы помочь сделать изучение языка более доступным, актуальным и более подходящим к потребностям и ожиданиям подростков в XXI в. Никогда не следует использовать технологию просто ради использования технологии. Необходимо добиться того, чтобы использование технологии стало оправданно в нашей работе, и чтобы она помогала достичь целей урока. Популярны среди студентов игровые технологии – добавьте сюда популярной у обучающихся музыки и видео, и результат не заставит себя ждать. Это мы используем при проведении фестивалей поэзии и песни на английском языке. Студенты декламируют стихи на английском языке, сопровождая их любимыми мелодиями и инсценировками. На фестивале «Музыкальный глобус» обучающиеся исполняют песни, да как исполняют! Подобные фестивали мы проводим уже более 5 лет, они пользуются большой популярностью среди студентов и собирают участников из многих учебных заведений нашего региона.

Пользуетесь соревновательной технологией – заставьте гаджеты ваших студентов работать, используйте социальные сети, которые так сильно приковывают внимание наших студентов. Ежегодно на протяжении 8 лет мы проводим традиционную региональную олимпиаду по английскому языку в формате ЕГЭ. Студенты имеют возможность продемонстрировать свои знания и посоревноваться со сверстниками. Наша олимпиада принимает все больше и больше участников неязыковых факультетов из учебных заведений восточного региона Подмосковья. Если в 2011 г. мы начинали с 12 участников, то в 2018 г. их количество достигло 40 из 20 учебных заведений. Так же мы привлекаем студентов к участию в онлайн олимпиадах таких как «Инфоурок» «Я-лингвист», «Я-энциклопедия», «Просвещение», конкурсах и квестах. Третий год студенты нашего колледжа принимают участие в дистанционном региональном конкурсе стенгазет, который проводят преподаватели Егорьевского колледжа. Очень популярен дистанционный конкурс поздравлений ко Дню Святого Валентина. Его организует и проводит преподаватель нашего колледжа Курбашнова И. В. Команда нашего колледжа “Clever” успешно принимала участие в областном квесте «Английский с любовью», проводимом в Электростальском колледже и областной олимпиаде по английскому языку в Ногинском колледже.

Это, конечно, не исчерпывающий список, и мы не претендуем на то, что решим проблемы с мотивацией к изучению английского языка, но это то, что преподаватели могут сделать, каждый на своем месте для привлечения студентов в класс и стимулирования любви к иностранному языку. Студенты должны знать, что их преподаватель заинтересован в них и заботится о них и их успехе. Когда студенты чувствуют, что их ценят, это создает безопасную среду обучения и мотивирует их работать, так как они хотят получить похвалу и поддержку от того, кто, по их мнению, их знает и уважает их как личностей.

Суть обучающей среды заключается в том, чтобы в настоящую жизнь студента были органически введены элементы его будущей, в том числе и профессиональной жизни, чтобы уже сегодня он жил так, как возможно будет жить в будущем.

Перед нами стоит задача выйти на уровень коммуникации с учетом профессиональной направленности. В таком случае мотивы изучения иностранного языка станут актуальными. Мы стремимся объединить все виды учебной деятельности на занятиях, изучение лексики, чтение текстов, вопросно-ответную и диалоговую беседы, что имеет большую практическую ценность. Преподавателю необходимо учитывать профессиональную мотивацию студентов какого-либо определенного факультета, их профессионально-познавательное поведение. Ведущим мотивом обучаемых должно стать, прежде всего, осознание необходимости владения иностранным языком для успешной профессиональной деятельности, что подразумевает учет перспектив профессионального развития. Очевидно, на изучение профессионального иностранного языка положительно влияют: чувство удовлетворения от усвоения языка и значение оценки его учебной деятельности преподавателями.

Какие же методы эффективнее использовать при обучении профессиональному курсу английского языка для студентов неязыковых специальностей? Это решает сам преподаватель. Я хотела бы поделиться нашим опытом.

Действенным мотивом для изучения иностранного языка стало стремление к расширению и углублению сферы профессиональной деятельности, получение возможности применения своих профессиональных знаний и расширение их. Студенты нашего колледжа несколько лет принимают участие в олимпиадах профессионального мастерства. Преподаватели разработали рабочие программы по дисциплинам для подготовки обучающихся к участию в подобных олимпиадах и конкурсах.

Эффективным способом разрешения проблемы обучения иностранному языку как средству профессиональной коммуникации является метод проектов. Этот метод создает языковую среду и потребность использовать язык на практике. Выполнение проектных заданий позволяет видеть практическую пользу от изучения иностранного языка, следствием чего является повышение интереса к предмету.

Таким образом, мотивация учебной деятельности, складывающаяся из ряда постоянно изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом побуждений, будучи одной из основных психолого-педагогических проблем, стоящих перед организаторами учебно-воспитательного процесса, представляет собой то, что побуждает, направляет, организует студентов, придает учебной деятельности личностный и профессиональный смысл и значимость. Причем внутренняя мотивация является основной побудительной силой учебной деятельности. На формирование мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей в большей степени оказывают влияние профессиональный интерес обучающихся, интерес к стране изучаемого языка, желание общаться и использовать язык применительно к профессии и академическая успешность.

Преподавателям в свою очередь, как источнику внешней мотивации, для повышения мотивации к изучению иностранного языка необходимо создавать положительную образовательную среду, информировать обучающихся о возможностях, которые дает владение английским языком как для дальнейшего обучения, так и для профессионального роста. Также студенты должны иметь представление о требованиях работодателей к современным специалистам не только хорошо знать свой профилирующий предмет, но владеть иностранным языком на достаточном уровне. Повышение мотивации, несомненно, будет способствовать эффективности изучения иностранного языка, что повысит как успеваемость студентов по дисциплине, так и качество знаний в целом.

Список литературы

1. *Логина А. В.* Цифровое повествование как способ обучения коммуникации на иностранном языке // Молодой ученый. 2015. № 7. С. 805–809.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ КРИТИЧЕСКОМУ МЫШЛЕНИЮ УЧАЩИХСЯ

По мнению педагогов, наилучший результат усвоения знаний происходит в процессе преподавания изучаемого материала с применением педагогических технологий. При использовании инновационных педагогических технологий у студентов развивается критическое мышление, что является одной из важных сторон всестороннего формирования личности.

Психологи различают два вида мышления: конвергентное (закрытое, нетворческое) и дивергентное («интеллектуальным», дивергентного-«креативным» или «критическим»). Интеллектуал готов решать задачи, даже весьма сложные, но уже кем-то до него поставленные, имеющие известные технологии решения. Креатив же способен сам видеть и ставить задачи, стремится выйти за рамку узко поставленных условий.

Каждый человек обладает как интеллектуальными, так и креативными способностями, но в различной степени. По мере взросления критическое (креативное) мышление «затухает». Подавляющее число старшеклассников и студентов конформны, боятся самостоятельности, тяготеют не к оригинальной мысли, а к «разжеванной» и разложенной строго по «полочкам» информации. Это происходит не потому что люди не хотят мыслить критически, а потому что не умеют этого делать. Преподавателям необходимо научить учащихся подходить к поставленной задаче с точки зрения критического мышления.

Критическое мышление – это процесс генерирования идей, основанной на логике с широким использованием когнитивных техник и стратегий, увеличивающих вероятность получения конечного результата [1].

Личности, пользующейся критическим мышлением, свойственны следующие качества: готовность к планированию; гибкость; настойчивость; готовность исправлять свои ошибки; осознание; поиск компромиссных решений.

Навыки критического мышления – это набор приемов или операций, позволяющих найти путь к решению задачи. В механизмах мышления знания выполняют две основные функции: «материала», который подвергается мысленной переработке в целях получения новых знаний, и «регулятора» мыслительных действий. Регуляционная функция знаний проявляется как исследование всевозможных отношений между предметами, явлениями и их свойствами. Учебный процесс страдает именно отсутствием формирования регуляционной функции знаний, так как большинство учебных программ ориентировано на запоминание фактов и получение однозначных ответов на уже давно решенные вопросы.

В результате учебного процесса должны быть сформированы следующие мыслительные способности:

Умение анализировать ситуации, то есть устанавливать причинно-следственные связи, обнаруживать скрытые зависимости и связи; умение обосновывать и рассуждать; умение предвидеть последствия.

Умение интегрировать и синтезировать информацию, то есть умение организовывать информацию и делать выводы.

Чувствительность к противоречиям, постановка и решение проблем.

Дивергентное мышление – это гибкость, беглость, оригинальность (алгоритм решения проблемных ситуаций, решение изобретательских задач, практические приемы развития воображения, конструирование метафор, мозговой штурм, синектика, морфологический анализ).

Богатое воображение (мозговой штурм, морфологический анализ, метод фокальных объектов, анализ фантастики, конструирование метафор, системный анализ, синектика).

Ощущение красоты процесса и результата (создание эталонов) [2].

Для осуществления данных мероприятий педагогу необходимо пользоваться педагогическими инновациями, своим педагогическим мышлением, творчеством и профессионализмом.

В поисках технологий, которые могли бы обеспечить «обучение мышлению», педагогика обратилась к методам, применяемым инженерами для решения технических и научных задач и проблем. По основному принципу поиска решения эти методы можно разделить на две группы: методы перебора вариантов (мозговой штурм, метод Кластера, сократовские беседы, дебаты и т.д.); алгоритмические методы [3].

Главная привлекательность в данных методах заключается в том, что в ней практически отсутствуют интуитивные варианты поиска решения, а основной упор перенесен на осознанные операции мышления.

Серьезные происходящие преобразования в современном обществе обуславливают повышение требований к качеству подготовки учителя и соответственно к качеству образования в высших учебных заведениях.

Однако, только насыщение новым содержанием процесса подготовки будущих педагогов, увеличение объема сообщаемых знаний, в принципе не способны решить задачу подъема качества подготовки педагога. Пути решения этой проблемы, по-видимому, лежит в усилении для фундаментальности системы повышения квалификации педагогов с целью формирования культуры творческого мышления как осознанного, целенаправленного и управляемого процесса мысли деятельности.

Список литературы

1. *Ибрагимов Х. И., Абдуллаева Ш. А.* Педагогическая теория. Т.: Издательство «Науки и технологии», 2008. 98 с.
2. *Очилов М.* Новая педагогическая технология. Карши: Насаф, 2010. 154 с.
3. *Шарипов Ш. С. и др.* Профессиональная педагогика: методическое пособие. Т.: ТДПУ, 2006. 56 с.

ФАКТОРЫ И ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

Термин «эмоциональное выгорание» является межпредметным. Различные подходы к его определению раскрываются в медицинских, психоло-педагогических, экономических исследованиях (Н. П. Беляцкий, В. В. Бойко, С. Е. Велесько, Н. Е. Водопьянова, С. Джексон, К. Кондо, И. В. Малышев, К. Маслач, Е. В. Мещерякова, В. Е. Орел, Э. Пайнс, Т. И. Ронгинская, Е. С. Старченкова, Т. В. Форманюк, Х. Фройденбергер и др.).

Понятие «эмоциональное выгорание» применяется для характеристики психологического состояния специалистов, профессиональная деятельность которых связана с интенсивным и тесным общением с людьми (Н. В. Гришина, В. Е. Орел, Е. С. Старченкова, Э. Э. Сыманюк, Т. В. Форманюк и др.). В частности, В. Е. Орел [2] под эмоциональным выгоранием понимает дисфункцию, вызванную воздействием профессиональной деятельности на личность, наиболее отчетливо проявляющаяся в сфере субъектных видов труда. Выгорание близко к категории психических состояний. В его структуру входят три компонента: эмоциональный (психоэмоциональное истощение), мотивационный (цинизм) и оценочный (самооценка профессиональной эффективности).

Ряд исследователей (С. П. Безносков, Е. С. Старченкова, Э. Э. Сыманюк и др.) синдром эмоционального выгорания рассматривают как профессиональное выгорание, в большей степени свойственное представителям профессий типа «человек – человек».

К. Маслач и С. Джексон [5] эмоциональное выгорание определяют как ответную реакцию на длительные профессиональные стрессы межличностных коммуникаций, включающую в себя эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию персональных достижений.

Таким образом, синдром эмоционального выгорания представляет собой состояние эмоционального, умственного истощения, физического утомления, возникающее как результат хронического стресса на работе.

Особого внимания, на наш взгляд, заслуживает проблема эмоционального выгорания специалистов образовательной сферы, проходящих переподготовку в ИПК и П. Слушатели имеют педагогическое образование, определенный стаж и опыт работы в различных учреждениях образования г. Гомеля и Гомельской области, обладают личностной зрелостью и сформировавшимся мировоззрением. Нередко причиной их поступления на переподготовку является недостаточная удовлетворенность профессиональной педагогической деятельностью и снижение ее эффективности, стремление преодолеть синдром эмоционального выгорания.

Профессия учителя-дефектолога предъявляет целый ряд требований к специалисту: глубокие знания в области педагогики и психологии лиц с функциональной или органической патологией развития, педагогический оптимизм, гуманизм, доброжелательность, толерантность, эмпатийность, тактичность и терпение. Он имеет большую социальную значимость, но требует от специалиста значительных психоэнергетических затрат, обусловленных сложностью педагогических ситуаций, осознанием ответственности за детей с проблемами развития и т.д., что отрицательно сказывается на состоянии здоровья учителей (С. Б. Гнедова, Н. А. Ковалева, Е. В. Куприянчук, В. Н. Феофанов и др.). В связи с этим приобретает актуальность исследование факторов, приводящих к его появлению эмоционального выгорания у слушателей-дефектологов ИПКиП.

Изучением различных аспектов эмоционального выгорания учителей-дефектологов занимались Н. Ф. Алиева, Т. О. Белова, И. О. Елькин, И. В. Комаринцева, Е. В. Куприянчик, А. Н. Леева, М. Ю. Рубцов, А. В. Рудаков, В. Г. Суворов, В. Н. Феофанов, Н. А. Фомина, Л. В. Чернышева, М. В. Яковлева и др.

Механизм формирования синдрома эмоционального выгорания у педагогов системы специального образования И. В. Комаринцева описывает следующим образом: на основе психоконституциональных и субъективно личностных предпосылок, личность, не зная своего интраиндивидуального пространства и не владея умением управлять своими динамическими психологическими свойствами, в эмоционально насыщенной коммуникативной среде теряет контроль над своими эмоциональными реакциями, избыточно расходует для их переживания свои психологические ресурсы, остается истощенной и бессильной для выполнения профессиональных задач и удовлетворенности полученными результатами труда [1].

Развитие синдрома эмоционального выгорания является следствием воздействия комбинации организационных, профессиональных стрессоров и личностных факторов (В. В. Бойко, Н. Е. Водопьянова, К. Кондо, А. И. Куликов, В. Е. Орел, Т. В. Решетова, Е. С. Старченкова, Т. В. Форманюк и др.).

Согласно В. Н. Феофанову, факторами риска возникновения и развития синдрома выгорания у специальных педагогов являются: отсутствие специальной дефектологической подготовки, ведет к появлению признаков эмоционального истощения; характер диагностируемого нарушения у учащихся, а именно умственная отсталость, обуславливает преимущественное развитие симптома деперсонализации; территориальная (социокультурная) принадлежность – педагогическая деятельность в мегаполисе сопряжена с деперсонализацией, работа в малом городе, приводит к мотивационно-установочному редуцированию; некоторые возрастные диапазоны, имеющие различную сензитивность к отдельным симптомам психического выгорания, так у 21–30 летних более выражена редукция личных достижений, в 41–50 лет чаще развивается деперсонализация, 51-60 летние имеют большую склонность к эмоциональному истощению; стаж работы в системе образования от 10 до 20 лет вызывает мотивационно-установочное редуцирование [4].

Рассматривая эмоциональное выгорание как профессиональную деформацию личности, М. Т. Баймуканова, В. В. Боброва, Ж. Х. Кендербекова, З. Я. Олексюк, в числе ее причин у педагогов-дефектологов называют: полифункциональность; специфику профессиональной деятельности, связанную с обучением и воспитанием детей с ограниченными возможностями в развитии; отсутствие временных рамок выполнения тех или иных видов педагогического труда, что нередко приводит к перегрузкам; высокую напряженность из-за специфики работы, неуверенность, боязнь ошибиться или произвести плохое впечатление у молодых специалистов; неприятие, непонимание, подозрительность, недоверие друг к другу, нежелание вкладывать усилия в развитие коллектива и организации в целом у педагогов старшего возраста; состояние хронического стресса в связи с негативными психологическими переживаниями, интенсивными межличностными взаимодействиями, напряженностью; излишний критицизм со стороны более опытных коллег, что приводит к конфликтам в педагогическом коллективе; неудовлетворенность или частичную неудовлетворенность работой, которая негативно влияет на индивидуальность, профессиональную успешность и межличностные отношения в коллективе и др. [3].

Целью нашего исследования было изучение факторов и способов профилактики эмоционального выгорания у слушателей ИПК и ПК УО «ГГУ им. Ф. Скорины» специальности «Интегрированное обучение и воспитание в школьном образовании» вечерней и заочной форм получения образования. Выборка составила 48 человек.

Методы исследования: опрос и беседа. Со слушателями был проведен опрос «Оценка факторов, влияющих на выгорание», результаты которого затем были обсуждены в ходе групповой беседы. Анализировались следующие группы факторов: особенности работы, особенности клиентов, особенности ситуации на работе, особенности помогающего (самоописание), особенности социально-культурного контекста. Кроме того, с респондентами была проведена беседа о способах профилактики синдрома эмоционального выгорания, которые они применяют в своей работе.

Анализ результатов исследования показал, что слушатели не всегда свободны в выборе и зачастую не имеют возможности управлять ситуацией на своей работе. При этом большинству

респондентов нравится выполняемая работа, она приносит удовлетворение и соответствует ценностям и убеждениям. При этом респонденты не всегда чувствуют себя достаточно компетентными, отмечают необходимость получения дополнительной информации и методической помощи.

Участники опроса работают с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, их родителями, но нагрузка не всегда распределяется равномерно, как с точки зрения количества обучающихся (оно увеличивается), так и решаемых проблем. Дополнительным стимулом, существенно влияющим на мотивацию, удовлетворенность профессиональной деятельностью и ее результатами, являются старания детей, успешное выполнение ими предлагаемых заданий, желание заниматься.

В группе факторов, отражающих особенности ситуации на работе, слушателями были выделены: недостаток организационной поддержки, методической помощи, большую и несбалансированную нагрузку (большое количество клиентов и оформляемой документации), безответственное и безразличное отношение родителей, непонимание специфики и сложности работы дефектолога другими педагогами и представителями администрации учреждения образования, ожидание быстрых результатов работы.

Большинство респондентов указывают, что не всегда чувствуют себя достаточно подготовленными и компетентными специалистами. Как следствие этого, на наш взгляд, выступают отмечаемые рядом респондентов волнение, ожидание неудачи. Слушатели отметили, что прохождение переподготовки, чтение дополнительной литературы по специальности, участие в семинарах и обмен опытом с коллегами помогает чувствовать себя более уверенно, совершенствоваться в профессиональном и личностном плане.

Среди используемых способов профилактики синдрома эмоционального выгорания слушатели называли следующие (перечислены в порядке убывания по частоте встречаемости в ответах респондентов): общение с родными и друзьями; прогулки на природе; хобби (в основном, рукоделие, рисование); баня, сауна; массаж; чтение художественной литературы и журналов; уборку в квартире, ручную стирку; приготовление различных блюд и обсуждение рецептов с подругами, коллегами; занятия в саду, огороде, разведение цветов; прослушивание музыкальных произведений; просмотр фильмов (как правило, комедий); физические упражнения (бассейн, фитнес, танцы и т.п.); отдых в тишине; общение с коллегами; общение с домашними питомцами; ароматерапия; сон; участие в психологических тренингах; йога; прием успокоительных препаратов, кофе, алкоголя.

По результатам опроса особенности социально-культурного контекста не так значимы для испытуемых. Они признают влияние социально-экономических перемен, но принимают их как неизбежное, отмечают, что увеличение количества детей с проблемами в развитии подтверждает необходимость и значимость работы учителей-дефектологов. По мнению респондентов, отношение в обществе к работе дефектолога положительное, больше толерантности проявляется и по отношению к детям с ОПФР.

Таким образом, основными факторами эмоционального выгорания слушателей-дефектологов являются особенности ситуации на работе (недостаток организационной поддержки, методической помощи, большая и несбалансированная нагрузка, безответственное и безразличное отношение родителей, непонимание специфики и сложности работы дефектолога другими педагогами и представителями администрации учреждения образования, ожидание быстрых результатов работы). Респонденты применяют физические, физиологические, биохимические и психологические методы профилактики эмоционального выгорания. Преобладают психологические методы, которые, как правило, комбинируют с физиологическими и физическими.

Список литературы

1. *Комаревцева И. В.* Психологические особенности профилактики синдрома эмоционального выгорания у педагогов системы специального образования: дис...канд. психол. наук: 19.00.07. Ставрополь, 2014. 172 с.
2. *Орел В. Е.* Феномен «выгорания» в зарубежной психологии // Журнал практической психологии и психоанализа. 2001. № 3. С. 18–26.

3. Олексюк З. Я., Боброва В. В., Кендербекова Ж. Х., Баймуканова М. Т. Профессиональные деструкции у педагогов-дефектологов // Научное обозрение. Педагогические науки. 2014. № 2. С. 65–66. URL: <http://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=349> (Дата обращения: 21.03.2019).

4. Феофанов В. Н. Психическое выгорание специальных педагогов и его влияние на психологическое благополучие учащихся с отклонениями в развитии: дисс. ...канд. психол. наук: 19.00.10. Нижний Новгород, 2008. 249 с.

5. Maslach C., Jackson S. E. The Maslach-Burnout-Inventory. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press. 1986. 286 p.

А. М. Гасанова

Многопрофильный лицей № 9, г. Махачкала

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НАГЛЯДНЫМИ СРЕДСТВАМИ ОБУЧЕНИЯ

Одним из важных направлений совершенствования системы эстетического воспитания в современных условиях является формирование у учащихся способности воспринимать и ценить прекрасное в общественной жизни, природе, искусстве, развитие художественно-творческих способностей младших школьников с использованием разнообразных наглядных средств обучения в различных видах учебной и внеурочной деятельности. В концепции художественного образования, опирающейся на «Национальную доктрину образования Российской Федерации», которая устанавливает приоритет образования в государственной политике, определяется стратегия и направления развития системы образования в России на период до 2025 г. Концепция является актуальной программой, способной решать проблемы развития художественно-творческих способностей учащихся школ.

Большое значение при этом приобретает интерес к изучению проблем приобщения молодежи к культуре, в частности, к произведениям декоративно-прикладного искусства, связанного с использованием наглядности в обучении и его реализации на уроках изобразительного искусства. Декоративно-прикладное искусство Дагестана, для которого характерно личностно-территориальное авторство, отличается большим многообразием. Оно имеет много видов и жанров, основанных на принципиально различных технических приемах, декоративных мотивах и формах, исторически сложившихся навыках и художественных традициях.

Сосредоточение в произведениях декоративно-прикладного искусства огромного и своеобразного ценностного, образного, наглядного материала способствует превращению его в подлинный очаг эстетического воспитания и развития художественно-творческих способностей младших школьников. В силу специфических возможностей наглядные средства обучения создают особые педагогические условия и средства прочному усвоению научных знаний для освоения детьми культурного наследия и может выступать в виде ценностного ориентира повышения эффективности развития художественно-творческих способностей младших школьников в процессе занятий по ДПИ.

Тем не менее, на уроках изобразительного и декоративно-прикладного искусства, как ни на одном другом уроке очень важно применение наглядности, которое раскрывает сущность самого предмета. Актуальность исследования определяется наличием противоречия между необходимостью развития художественно-творческих способностей младших школьников наглядными средствами обучения и недостаточной разработанностью обозначенной проблемы в теории и практике художественно-педагогического образования.

Системное и продуманное применение технических и наглядных средств обучения приводит к созданию благоприятных условий и для успешной организации учебно-воспитательного процесса и развития художественно-творческих способностей младших школьников.

Проблема наглядности в обучении активно развивается в трудах выдающихся мыслителей и педагогов, как И. Г. Песталоцци, Т. Кампанелла, Дж. Локк, Р. Оуэн, Ж.-Ж. Руссо, И. Герbart А. Дистервег и других, которые уточнили его сущность, выделили два уровня восприятия (внешнее и внутренне). Обосновали психологические особенности использования наглядности при обучении детей разных возрастов.

Большой вклад в развитие исследуемой проблемы внесли российские последователи Я. А. Каменского, Ф. И. Янкович, М. В. Ломоносов, Н. И. Новиков, В. Ф. Одоевский, В. Г. Белинский и другие. Они считали, что в воспитании и обучении детей необходимо опираться на факты и наблюдения, постепенно переходить от конкретного к общему.

Основатель научной педагогики в России К. Д. Ушинский развил учение о наглядности в обучении. Он полагал, что наглядное обучение строится не на отвлеченных представлениях и словах, а на конкретных образах, непосредственно воспринятых ребенком; выступает мощным средством формирования мыслительной деятельности на основе чувственного образа, служит основой природообразного обучения. Эти идеи становятся определяющими в развитии отечественной педагогической мысли (Н. И. Пирогов, А. Н. Герд, Н. Ф. Бунаков, В. И. Водовозов, М. А. Корф, В. Я. Стоюнин и др).

Вопросы использования средств наглядности с целью формирования прочных знаний об окружающем мире изучали многие видные педагоги, психологи, методисты: Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский, В. В. Половцев, Л. В. Занков, Б. Е. Райков, А. Я. Герт, С. Г. Шаповаленко, В. С. Вахтеров, Н. М. Шахмаев, В. Ф. Зуев, Г. Ф. Суворова и др.

Большой вклад в изучение наглядности как неотъемлемого принципа обучения в изобразительном и декоративно-прикладном искусстве внесли такие ученые и педагоги как: Г. В. Беда, Н. С. Боголюбов, Л. А. Буровкина, Н. А. Ветлугина, С. Е. Игнатьева, Ю. Ф. Катханова, В. В. Корешков, Т. С. Комарова, В. С. Кузин, В. К. Лебедко, Б. Т. Лихачев, С. П. Ломов, Л. Г. Медведев, Г. А. Назаревская, Б. М. Неменский, Н. П. Никанорова, Е. Е. Рожкова, Н. Н. Ростовцев, Б. М. Теплов, А. С. Хворостов, Е. В. Шорохов, Т. Я. Шпикалова, А. П. Яшухин и др.

Проблемам исследования декоративно-прикладного искусства и его значения в эстетическом воспитании и художественном образовании детей посвящены работы А. В. Бакушинского, Н. Я. Богуславской, Л. А. Буровкиной, В. М. Василенко, В. С. Воронова, М. В. Галкиной, М. А. Некрасовой, А. Б. Салтыкова, Н. М. Сокольниковой, А. С. Хворостова, Г. В. Черемных и др.

Проблеме применения технических средств обучения в рамках общей дидактики занимались С. И. Архангельский, П. Р. Атутов, Н. М. Шахмаев.

Теоретические основы эстетического воспитания на занятиях художественно-творческой деятельностью младших школьников освещены в трудах таких ученых и педагогов, как: А. Д. Алехин, М. М. Байрамбеков, Г. В. Бед, Н. С. Боголюбов, Л. А. Буровкина, М. В. Галкина, Н. А. Ветлугина, С. Е. Игнатьев, Н. С. Иванова, Е. В. Квятковский, Т. С. Комарова, Н. М. Конышева, В. В. Корешков, Г. В. Лабунская, Б. Т. Лихачев, С. П. Ломов, А. А. Мелик-Пашаев, И. М. Раджабов, Н. Н. Ростовцев, Н. П. Сакулина, А. С. Хворостов, Е. В. Шорохов, Т. Я. Шпикалова и др.

В аспекте дополнительного образования эстетическому воспитанию и проблеме активизации и развития детского творчества посвящены исследования Л. И. Божовича, Л. А. Буровкиной, Е. Б. Евладовой, Е. В. Квятковского, Л. А. Николаевой, В. И. Слободчикова, В. Д. Шадрикова, И. С. Якиманской и др. При всей очевидности значительных исследований, использование наглядных средств обучения в развитии художественно-творческих способностей младших школьников как проблема не получила своего достаточного решения. Причиной тому длительное забвение темы, недостаточно высокий уровень методического, дидактического опыта преподавателей, способных с помощью наглядных средств обучения формировать научные знания, стимулировать познавательные интересы, взгляды и отношения учащихся.

Многие проблемы развития художественно-творческих способностей личности остаются недостаточно изученными: среди них вопрос о причинах и условиях проявления художественно-творческих способностей личности школьника и средствах ее развития. Новый ракурс понимания принципа наглядности связан с использованием компьютерных технологий, которые могут моделировать различные наглядные абстракции. С помощью компьютерных технологий создаются и применяются виртуальные наглядные материалы, поэтому можно выделить компьютерную и виртуальную наглядность. Наглядные пособия являются специально созданными конструктами, облегчающими усвоение учащимися учебного материала. Основными положениями, на которых основывается разработка наглядных пособий является структура педагогического процесса.

ХИМИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК МЕТОД И СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ХИМИИ

Химический эксперимент – составная часть учебного процесса, представляющая собой важный и особый метод обучения, который одновременно знакомит с химическими явлениями и развивает познавательную деятельность учащихся. Высокое качество обучения химии учащимися может быть достигнуто с помощью тесного взаимодействия эксперимента и теории в учебно-воспитательном процессе.

В школьной программе большая роль отведена химическому эксперименту, так как при его выполнении учащиеся учатся наблюдать, анализировать, делать выводы, обращаться с оборудованием и реактивами.

Химический эксперимент знакомит учащихся с методами химической науки. Также он помогает вызвать интерес к предмету, освоить приемы работы, научить наблюдать процессы, сформировать практические навыки и умения [1, с. 117].

Одними из важнейших видов химического эксперимента являются:

1. Демонстрационный химический эксперимент – эксперимент, раскрывающий сущность химических явлений и приемы экспериментальной работы. Он знакомит учащихся с лабораторным оборудованием. Используется в случаях, когда учащиеся не подготовлены к самостоятельному наблюдению и ранее не встречались с изучаемыми явлениями и процессами.

2. Лабораторный химический эксперимент выполняется учащимися, группой или фронтально в процессе усвоения нового материала, носит обучающий характер, поэтому осуществляется под руководством учителя, который ставит конкретные цели и задачи, предлагает рациональный план наблюдения, учит анализировать и обобщать данные.

3. Практический химический эксперимент (практическая работа) способствует применению знаний, формированию экспериментальных предметных умений и действий. Проводиться как на уроках формирования знаний и умений, так и на уроках контроля знаний учащихся [2].

Педагогические исследования проводились на базе ГУО «СШ № 9 г. Гомеля» на базе 8-х классов. В качестве экспериментальной группы были выбраны ученики 8 «Б» класса, так как средний балл учеников данного класса по химии ниже, а в качестве контрольной – учащиеся 8 «А» класса. В 8 «Б» классе объяснение нового материала проводили с использованием химического эксперимента, в 8 «А» – классическим способом. По итогам проведенных уроков проводили контроль уровня знаний учащихся в форме тестов, в результате чего нами были посчитаны степень обученности учеников (СОУ) и качество знаний (КЗ). Степень обученности учащихся, выраженная в процентах, позволяет установить уровень обученности.

$$COY = \frac{K \cdot N(10) + K \cdot N(9) + K \cdot N(8) + \dots + K \cdot N(1)}{n} \cdot 100\%; (1)$$

где СОУ – степень обученности учащихся;

К – коэффициент: 10 баллов – 1; 9 баллов – 0,96; 8 баллов – 0,90; 7 баллов – 0,74; 6 баллов – 0,55; 5 баллов – 0,45; 4 балла – 0,40; 3 балла – 0,32; 2 балла – 0,20; 1 балл – 0,12.

N – количество оценок;

n – количество учащихся в классе.

$$K3 = \frac{K(10) + K(9) + K(8) + K(7) + K(6)}{n} \cdot 100\%; (2)$$

где КЗ – качество знаний;

К – количество 6...10;

n – количество учеников.

Уроки в обоих классах были проведены по следующим темам: «Оксиды. Химические свойства, получение и применение», «Кислоты. Химические свойства, получение и применение», «Основания. Химические свойства, получение и применение», «Соли. Химические свойства, получение и применение», «Процессы окисления и восстановления».

Приведем пример фрагмента урока, проведенного с использованием химического эксперимента. Данный эксперимент проводился в рамках изучения темы «Основания. Химические свойства, получение и применение». Учащимся было предложено в три пробирки поместить по 8-10 капель растворов следующих солей: $ZnSO_4$, $MgSO_4$, $Al_2(SO_4)_3$. Во все пробирки необходимо прибавить по каплям раствор $NaOH$ до образования осадков гидроксидов. Каждый из полученных осадков разделить вместе с жидкостью на две части. На одну часть подействовать раствором соляной кислоты (4-5 капель), на другую – раствором щелочи (4-5 капель). На основании проделанных опытов необходимо сделать вывод о растворимости осадков в кислоте и в щелочи, и таким образом установить, какие из полученных оснований проявляют амфотерные свойства.

После изучения темы учащимся были предложены для выполнения тестовые задания открытого и закрытого типа, чтобы оценить усвояемость данной темы. Учащиеся 8 «Б» класса, в котором изучение новых тем проводилось с помощью химического эксперимента, лучше отвечали на вопросы открытого теста, чем учащиеся 8 «А» класса, в котором проводились классические уроки.

На рисунке 1 представлены результаты степени обученности учащихся 8-х классов после проведения педагогического эксперимента.

В 8 «А» классе максимальный уровень СОУ (51,85 %) установлен по итогам изучения темы «Основания. Химические свойства, получение и применение», а минимальный (50,27 %) – по теме «Процессы окисления и восстановления». В 8 «Б» классе максимальная СОУ (56,88 %) была установлена по итогам изучения темы «Основания. Химические свойства, получение и применение», а минимальная (54,96 %) – по теме «Кислоты. Химические свойства, получение и применение».

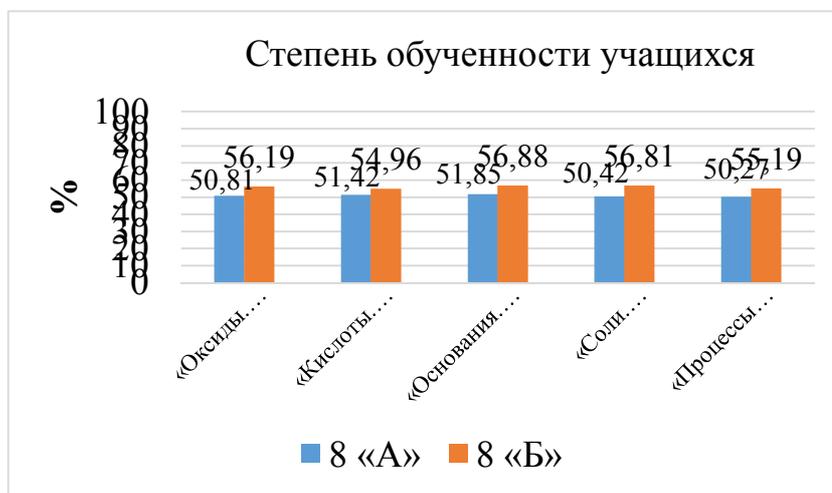


Рисунок 1 – Степень обученности учащихся 8 «А» и 8 «Б» классов

После проведения статистической обработки с помощью однофакторного дисперсионного анализа было выявлено, что показатели статистически достоверно отличаются, F-критерий (критерий Фишера) показывает, что различие между средними значимо, следовательно, нулевая гипотеза о равенстве средних отвергается и принимается альтернативная гипотеза о существовании различия между средними. Таким образом, показатели СОУ в 8 «А» и 8 «Б» классах статистически достоверно отличаются.

На рисунке 2 представлены результаты качества знаний учащихся 8-х классов после проведения педагогического эксперимента.

В 8 «А» классе максимальное значение КЗ (53,85 %) установлено по итогам изучения темы «Процессы окисления и восстановления», а минимальное (42,31 %) – по теме «Соли. Химические свойства, получение и применение». В 8 «Б» классе максимальное КЗ (69,23 %) – по теме «Основания. Химические свойства, получение и применение».

было установлено по итогам изучения темы «Основания. Химические свойства, получение и применение», а минимальное (61,54 %) – по темам «Кислоты. Химические свойства, получение и применение», «Процессы окисления и восстановления».

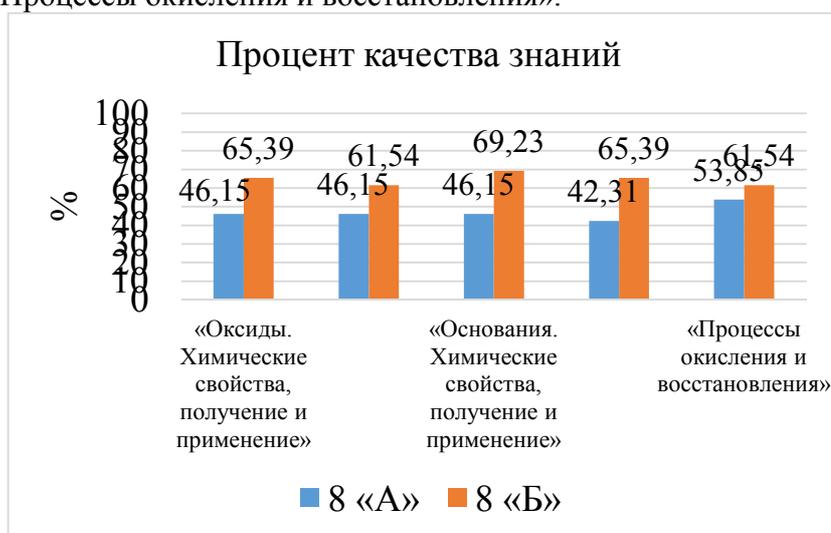


Рисунок 2 – Процент качества знаний учащихся 8 «А» и 8 «Б» классов

Результаты проведенного однофакторного дисперсионного анализа доказали наличие значимых различий между средними.

Таким образом, установлено и статистически подтверждено положительное влияние химического эксперимента на успеваемость учащихся, развитие их речи, мышления, умственных способностей. Химический эксперимент заинтересовывает учащихся для дальнейшего изучения химии, что имеет огромный смысл для учителя. При самостоятельном проделывании эксперимента учащиеся учатся работать с оборудованием и реактивами, а также концентрировать свое внимание на происходящие процессы, что в дальнейшем приносит пользу при описывании наблюдаемых процессов и написания выводов. Самостоятельное написание выводов помогает учащимся при выполнении тестов, проверочных работ и контрольных, т.к. они лучше запоминают информацию.

Список литературы

1. Космодемьянская С. С., Гильманишина С. И. Методика обучения химии: учебное пособие. Казань: ТГГПУ, 2011. 136 с.
2. Пак М. С. Теория и методика обучения химии: учебное пособие. М., 2015. С. 117–124.

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Одной из основных задач нашего государства является здоровье обучающихся, физическое воспитание и занятие спортом. Спортивная деятельность должна присутствовать как в урочное так и во внеурочное время. Главная задача педагога – формирование мотивации к физической культуре и спорту. Анализ и обобщение научной и учебно-методической литературы по проблеме показал о недостаточности разработанности средств, методов и форм формирования мотивации занятия спортом учащихся младших классов в процессе физического воспитания в школе и необходимости разрешения данной проблемы, которая позволит повысить уровень спортивной культуры и физического здоровья подрастающего поколения. А также анализ научно-методической литературы по проблеме формирования мотивации обучающихся младшего школьного возраста позволил выявить ряд проблем:

В настоящее время в общих средних общеобразовательных учреждениях процент обучающихся, успешно проходивших спортивный отбор и уже занимающихся спортом, находится на уровне ниже среднего.

Школы недостаточно оснащены необходимым инвентарем для физической культуры и занятий спортом во внеурочное время.

Процесс формирования мотивации к занятием физической культурой и спортом далек от высокого.

Спортивные педагоги не уделяют должного внимания всем видам и подвидам физических качеств на занятиях по физической культуре.

На основании выявленной проблемы, определена цель исследования

Цель: каким образом формировать мотивацию к занятиям физической культуры и спорту у обучающихся младшего школьного возраста.

Первостепенной задачей физического воспитания в начальной школе является задача сохранения и укрепления здоровья учащихся, привлечение детей к активным занятиям спортом. Эта задача может быть решена при условии комплексного воздействия на учащихся в процессе урока физического воспитания и формирования мотивации на занятия спортом детей в учебное и во внеучебное время [4]. Формирование мотивации на занятия спортом учащихся младших классов в процессе физического воспитания в школе будет способствовать реализации индивидуального двигательного потенциала, повышению физической подготовленности, укреплению здоровья, а также формированию спортивной культуры. Для этого была выбрана интегративная методика контроля и коррекции формирования мотивации занятия спортом у обучающихся младших классов в процессе физического воспитания в школе, включающая следующие блоки диагностики: личностный (уровень потребности в занятиях спортом), физический (уровень исходных данных развития физических качеств), социальный (индивидуальная и общественная социализация среди сверстников в школе и на улице) [2]. В области формирования мотивации были выделены три важных параметра. Первый представлен в виде шкалы, на одной стороне которой находятся тонкие неосознаваемые мотивы, на другой – сгруппированные явные мотивы, которые легко осознаются и оцениваются самим человеком. Второй параметр характеризует три группы мотивов: физиологические, психологические и социальные. Третий характеризует мотивы, сформированные прошлым, настоящим и непосредственно опытом деятельности и общения с другими людьми. Мотивацию можно измерить при помощи письменных тестов, беседы, интервью, опросников, анализа биографических данных о человеке [6].

На начальных этапах в учебно-практические занятия со школьниками необходимо включать до 90 % различных игр и игровых упражнений.

В последующие периоды учебного года до 50 % времени в содержание уроков физической культуры необходимо включать специальные физические упражнения из различных видов спорта.

Затем необходимо организовывать массовые школьные физкультурные мероприятия для поддержания интереса и мотивации детей на занятия спортом.

На уроках физической культуры учителю необходимо более целенаправленно и системно уделять больше внимания по формированию интереса детей на занятиях различными видами спорта, на основе индивидуального учета двигательных способностей.

На заключительном этапе учебного года уроки физической культуры необходимо проводить с детьми в соревновательной форме по изученным видам физических упражнений, более целенаправленно мотивировать детей на занятия различными видами спорта, предлагать детям дополнительно во вне учебное время посещать по интересам различные спортивные секции [7].

Список литературы

1. *Асеев В. Г.* Проблемы мотивации и личность // Теоретические проблемы психологии личности. М., 1974.
2. *Асеев В. Г.* Мотивация поведения и формирование личности. М., 1976. 158 с.
3. *Бабанский Ю. К.* Методы обучения в современной общеобразовательной школе. М.: Просвещение, 1985. 208 с.
4. *Бабушкин Г. Д.* Психологические основы формирования профессионального интереса к педагогической деятельности. Омск: ОГИФК, 1990. 186 с.
5. *Божович Л. И.* Изучение мотивации поведения детей и подростков. М.: Просвещение, 1972. 343 с.
6. *Виллюнас В. К.* Теория деятельности и проблема мотивации // А. Н. Леонтьев и современная психология. М., 1983. С. 191–200.
7. *Гуралев В. М., Паршин С. В.* К вопросу о формировании мотивации к занятиям спортом. Красноярск, 2007. С. 23–27.

Е. С. Графова

Московский Губернский колледж искусств, Талдомский филиал, Московская обл., г. Талдом

ПРОБЛЕМЫ ТРАДИЦИОННОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННОГО ХУДОЖНИКА

Скорость, с которой достижения и возможности технического прогресса входят в нашу жизнь, несопоставима со скоростью развития научного знания 50–60 лет назад. Информационные технологии стремительно и прочно захватывают все сферы жизни человека. Образование не стало исключением.

Формы и методы художественного образования имеют свою специфику и особенности и складывались веками, переживая подъемы и упадок.

Учреждения профессионального образования художников традиционных промыслов складывалась в местах бытования народного искусства и всегда была неотделима от центра производства изделий, составляя с ним единую систему

К классическим формам обучения относятся: очная, заочная и дистанционная. Однако, учитывая специфику именно художественного образования, наиболее эффективным является очное обучение, обеспечивающее плотное и непрерывное взаимодействие обучающегося с педагогом. Обучение традиционному народному искусству – процесс не столько образовательный, сколько культурный, так как направлен на передачу и сохранение культурных ценностей. Поэтому важна именно роль педагога, его непосредственное участие в учебном процессе, когда раскрываются не только профессиональные, но и личностные качества. Личность учителя, мастера очень часто играет основополагающую роль.

Однако, развитие получают формы обучения, которые сводят непосредственный контакт учителя и ученика к минимуму.

К формам дистанционного обучения относят: традиционное заочное обучение; открытое обучение (развитие заочного обучения с использованием средств ИКТ); телеобразование (использование аудио-, аудиографических, видео- и компьютерных телеконференций между преподавателем и обучающимися, между обучающимися); виртуальные классы и виртуальные университеты (технологии телеконференций, компьютерные обучающие программы) [3].

Помимо традиционной ступенчатой схемы ДХШ/ДШИ – училище (колледж) – институт (университет), популярность и распространение получают различные арт-студии, предлагающие как системное обучение, так и разовые творческие мастер-классы по отдельным направлениям и вебинары.

Деятельность студий далеко не всегда носит именно образовательный характер. Все чаще это развлекательные мероприятия, направленные на отдых и смену рода занятий. Студии предполагают работу с аудиторией различного возраста и уровня подготовки. Арт-студии как правило не имеют лицензий на ведение образовательной деятельности. Занятия в детских студиях направлено на обеспечение досуга и общее развитие, часто проводятся в игровой форме. Если арт-студия ориентирована на взрослую аудиторию, то предполагает работу с художниками-любителями, которые не имеют специального образования и рассматривают посещение занятий в студии как своеобразную арт-терапию.

Популярностью пользуются мастер-классы, которые проходят на базе различных арт-пространств, в художественных салонах, кофейнях и частных мастерских. Для постоянных участников подобных мероприятий организаторы проводят дорогостоящие выездные пленэры в Европу и морские курорты.

Одновременно с развитием компьютерных и интернет технологий развиваются и образовательные технологии, формируются инновационные формы и методы обучения: электронные конспекты, энциклопедии, тесты, глоссарии, анкеты, виртуальные лаборатории.

В художественном образовании активно развивается онлайн-обучение.

Согласно «Исследованию российского рынка онлайн-образования и образовательных технологий – 2017», проникновение онлайн в российское образование пока невелико – 1,1 %. Однако к 2021 г. обещает достигнуть 2,6 %, или 53,3 млрд. руб. [6].

Путь создания онлайн-курса начинается с того, что выбирается платформа для его размещения: Webinar.ru, Learnme, GetCourse и др. Их сотни на современном рынке и на каждой говорят о легкости создания собственного учебного курса и о том, что учить других легко и просто и обещают удобство размещения и продажи образовательных материалов.

Официально организации, именующие себя «школами» или «академиями», не являются образовательными учреждениями, а, значит, не несут ответственности за качество подобного «обучения» и, тем более, за его соответствие государственному стандарту.

Существует несколько видов деятельности для индивидуального предпринимателя, которые подобные организации обозначают в официальных документах для контролирующих органов. Например: «услуги по обучению населения на курсах и по репетиторству» или «деятельность в области искусства и организации развлечений».

Деятельность онлайн-школ имеет широкий охват и при этом не является образовательной. Онлайн-школы не контролируют результат своего обучения, не выдают официальных документов об образовании, по сути, они предоставляют своим клиентам (любому человеку, оплатившему курс обучения или отдельный вебинар) доступ к «учебным» видеоматериалам, кроме того, распространены выходы в прямой эфир в Инстаграм и Перископ. Прямые эфиры в социальных сетях абсолютно бесплатны для организаторов, их количество ничем не ограничено, а время не регламентируется.

Качество предоставляемых материалов целиком и полностью зависят от добросовестности организатора. Педагогами в таких случаях могут быть как профессионалы: практикующие художники и преподаватели, так и совершенно случайные люди, любители и самоучки, не имеющие профессионального образования, получившие опыт рисования на аналогичных вебинарах и мастер-классах.

На сегодняшний день существуют две популярные онлайн-школы рисования, охват аудитории которых исчисляется тысячами пользователей. «Художник Online» и «Школа рисования Вероники Калачевой».

У «Художника Online» 3500 учеников, 90 % из них женщины, половина клиентов старше 35 лет, 20 % – пенсионерки. Полностью купленный курс проходит меньше десятой части людей, купивших абонементы. В команде 9 человек. Преподавателей, которые непосредственно общаются с учениками трое. Остальные исключительно предоставляют видеоконтент [8].

Благодаря развитию современных технологий и доступности сервисов социальных сетей на ведущих позициях в сфере художественного образования зачастую оказываются не профессиональные учебные заведения, а наиболее активные пользователи интернета. Пользовательский охват вебинаров и онлайн мастер-классов огромен, может насчитывать несколько тысяч участников.

Многие вебинары и мастер-классы не являются частью четко выстроенной методической системы обучения и предлагают участникам научиться рисовать конкретный пейзаж, натюрморт, портрет.

Данный вид работы носит полностью репродуктивный характер. Организаторы не уточняют уровень подготовки участников, наличие базовых знаний, элементарных умений и навыков в области рисунка и живописи. Под «диктовку» педагога ученики воспроизводят предложенное изображение. Чаще всего в качестве образца используются готовые работы или фотографии. Крайне редко речь идет о какой-либо работе с натурой.

Сторонники онлайн-обучения настаивают на удобстве своих услуг: доступ к видео материалам возможен в любое время, нет необходимости ехать в учебное заведение с громоздкими папками и этюдником, не нужно сдавать вступительные экзамены и посещать так называемые «второстепенные» дисциплины. Подобное обучение ориентировано на целеустремленную аудиторию с высоким уровнем мотивации, имеющую базовые навыки

самообучения и далеко не всегда подходит для среднего учащегося, нуждающегося в контакте и постоянной очной консультации с преподавателем.

Исследования Стенфордского университета показали, что дистанционно обучавшиеся студенты колледжей в среднем хуже усваивают программу и чаще «заваливают» экзамены, чем студенты, посещающие традиционные занятия. В учебной аудитории студенты с невысокой успеваемостью имеют шанс получить необходимый минимум знаний. Дистанционное обучение им такой возможности не предоставляет и чаще всего они бросают обучение [1].

Однако о каком профессионализме в обучении можно говорить, если при работе в условиях онлайн игнорируются основы системы художественного образования, методика проведения которых складывалась на протяжении столетий. Работа с натурой, дневное освещение, изучение основ реалистического рисунка не являются приоритетными условиями онлайн-обучения.

Даже серия мастер-классов, проведенных в онлайн-формате или очно опытным преподавателем, не могут заменить полноценного профессионального образования.

При этом у ученика нет базовых знаний об основах линейной и воздушной перспективе, законах цветоведения и пластической анатомии, а значит отсутствует навык анализа художественного произведения и его особенностей.

Они лишь формируют навык воспроизведения одного или нескольких изобразительных мотивов, обеспечивая, таким образом, узкую специализацию потенциального художника.

Дальнейшее становление и репутация такого художника в профессиональной среде зависят во многом от его добросовестности и ответственности.

Очень часто художники, прошедшие курс очных или онлайн мастер-классов и имеющие за плечами юношеский опыт обучения в детской школе искусств, чувствуют в себе силы и видят возможности дальнейшей реализации уже не на любительском, а на профессиональном уровне.

Пользуясь возможностями социальных сетей и их сервисами, человек, обладающий технической грамотностью в интернет сфере, достаточно оперативно представляет себя как художника и свою творческую деятельность. Интернет дает возможность масштабного охвата аудитории как в отдельно взятой стране, так и за ее пределами. Это не только поклонники творчества и коллеги, но и потенциальные клиенты, готовые приобретать работы недавнего менеджера, экономиста, юриста. Популярность хенд-мейда растет с каждым годом и все чаще затмевает сферу профессионального декоративно-прикладного и изобразительного искусства.

Это происходит, в том числе, из-за низкого культурного уровня тех, кто воспринимает и потребляет объект искусства. Происходит обесценивание искусства, девальвация настоящих объектов искусства и возвышение сферы хенд-мейда – индустрии самоучек. В годы, когда система государственной поддержки предприятий народных промыслов превратила художественную промышленность в культурный феномен мирового значения, не имевший аналогов в мире и удивлявший всех многообразием технологий и стилей художественной обработки самых разных материалов.

Эта система работала слаженно и регулировала деятельность образовательных учреждений, производство, качество и реализацию изделий декоративно-прикладного искусства, появление некачественного изделия, с низким уровнем художественного исполнения было практически исключено. На фабриках все этапы изготовления предмета декоративно-прикладного искусства контролировались. Исполнительская сторона полностью регулировалась художественным советом. Только после утверждения и одобрения изделие народных промыслов могло появиться на выставке или в продаже.

В 1990-е гг. слаженный и четкий механизм системы господдержки прекратил свое существование. На сегодняшний день аналога ей не существует. Нет формы контроля качества, механизма, отслеживающего появление контрафактных изделий и в социальных сетях и других ресурсах, дающих возможность демонстрации и реализации художественных произведений, появляются работы, имитирующие тот или иной промысел, стилизации псевдо традиционных изделий низкого качества и художественного уровня.

При этом подача изделия будет основана на громком имени промысла, складывающегося десятилетиями: Гжель, Жостово, Федоскино. Происходит эксплуатация бренда, удешевление его произведений, потеря статуса элитарности.

Одна из наблюдаемых тенденций современного онлайн-обучения – преподавание различных видов декоративно-прикладного и изобразительного искусства недавними пользователями онлайн-сервисов. Популярность в соцсетях и интернет ресурсах подпитывает амбиции художника. Масштабная аудитория поклонников дает уверенность в своих силах. Так художник, прошедший курс онлайн уроков и добившийся каких-либо стабильных результатов, начинает пробовать себя в роли преподавателя и чаще всего работает по уже знакомой, понятной ему схеме: прямые эфиры в социальных сетях, онлайн-уроки, вебинары, мастер-классы. В результате в геометрической прогрессии растет количество художников-любителей, овладевших алгоритмом выполнения изобразительного мотива, поверхностно знакомых с технологией и освоивших ограниченный набор художественных приемов.

Часто профессиональные художники сами создают неоднозначные ситуации. Начиная заниматься преподаванием, в попытке «раскрутиться» и создать клиентскую базу, они сами декларируют тезис «рисовать легко, научиться может каждый». Забывая о том, какой длинный путь в профессиональной деятельности пройден ими самими. Становление профессионального художника сложный длительный процесс. Он длится годы, десятилетия, даже сложившийся профессионал продолжает работу над самосовершенствованием, продолжает творческий поиск.

Раскрывать секреты мастерства дилетанту в погоне за быстрым доходом – путь ошибочный и чреватый последствиями. Долгие годы учреждения профессионального художественного образования были знаком качества и залогом репутации художника.

На сегодняшний день формируется феномен девальвации классического искусства и народных промыслов в среде потребителей, не имеющих развитого художественного вкуса и искусствоведческих знаний. Именно сейчас особенно необходима реакция компетентных профессионалов, направленная на регулирование и контроль над деятельностью подобных художественных сообществ.

Список литературы

1. Брукс Д. Стэнфордский университет обозначил основные проблемы онлайн-обучения // Сайт «Образование сегодня». 2013. 21 фев. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ed-today.ru/poleznye-stati/42> (Дата обращения 18.04.2019).
2. Дранко Е. Г. Художественное образование в условиях современного общества // ТРУДЫ СПБГИК. 2012. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennoe-obrazovanie-v-usloviyah-sovremenno-go-obschestva> (Дата обращения: 18.04.2019).
3. Галяев В. С., Гасанова З. А. О классификации моделей дистанционного обучения // Высшее образование в России. 2012. № 4. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-klassifikatsii-modeley-distantsionnogo-obucheniya> (Дата обращения: 14.04.2019).
4. Иванова М. А. Некоторые проблемы организации дистанционного обучения в вузе // «Проблемы взаимодействия хозяйствующих субъектов реального сектора экономики России: финансово-экономический социально-политический, правовой и гуманитарный аспекты»: сборник научных статей аспирантов и студентов. Вып. 11 / Под общей редакцией проф. В. В. Тумалева. СПб.: НОУ ВПО «Институт бизнеса и права», 2011. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ibl.ru/konf/151211/nekotorye-problemy-organizacii-distantsionnogo-obucheniya-v-vuze.html> (Дата обращения: 18.04.2019).
5. Пьянников М. М. К вопросу о понятиях «Дистанционное обучение» и «Дистанционное образование» // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. 2010. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-ponyatiyah-distantsionnoe-obuchenie-i-distantsionnoe-obrazovanie> (Дата обращения: 15.04.2019).
6. Спирidonov М. Ю. Марат Нигаметзянов (GetCourse): «В образовании старые методы не умрут – вымрут» // «Форбс Россия»: финансово-экономический журнал. 2017. 7 июня. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.forbes.ru/tehnologii/345603-marat-nigametzyanov-getcourse-v-obrazovanii-starye-metody-ne-umrut-vymrut> (Дата обращения 18.04.2019).
7. Стукалова О. В. Современная система художественного образования в России: проблемы и перспективы // Образовательный портал «Здравствуй, музей!» [Электронный ресурс]. URL: <http://здравствуй-музей.рф/стучалова-ольга-владимирова-соврем/> (Дата обращения 18.04.2019).
8. Шаповалова С. «Мы просто попали в тренд». Сколько на самом деле приносят онлайн-школы // Интернет-журнал о бизнесе в России – Секрет фирмы. 2018. 11 дек. [Электронный ресурс]. URL: <https://secretmag.ru/trends/my-prosto-popali-v-trend-skolko-na-samom-dele-prinosyat-onlain-shkoly.htm> (Дата обращения 18.04.2019).

ДИСТАНЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ СТУДЕНТАМИ И УЧАЩИМИСЯ В УСЛОВИЯХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УНИВЕРСИТЕТА И ШКОЛЫ

Развитие современных телекоммуникационных средств предоставляет широкие возможности в организации дистанционной работы с одаренными студентами и учащимися в условиях взаимодействия университета и школы.

Под дистанционными образовательными технологиями работы с одаренными в области математики студентами и учащимися в условиях взаимодействия университета и школы нами понимаются образовательные технологии, реализуемые, в основном, с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном взаимодействии обучающихся и педагогических работников, направленные на реализацию содержания работы с обозначенной выше категорией обучающихся [1, 4].

Исследованием интеллектуального развития в процессе обучения занимались Б. Г. Ананьев, Д. Н. Блонский, В. А. Крутецкий, Н. Д. Левитов, Н. С. Лейтес, С. Л. Рубинштейн, Ю. А. Самарин и др. [2–3]. Информационным технологиям обучения посвятили свои исследования Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров, О. И. Кукушкина, М. И. Рагулина, П. И. Пидкасистый, О. Б. Тыщенко, Н. В. Акамова. Внедрению информационных технологий в обучение математике посвящены работы А. П. Ершовой, Н. И. Мерлиной, М. Н. Марюкова, А. В. Кузнецова и др. Проблемой использования средств обучения в условиях информатизации образования занимались М. И. Башмаков, Е. С. Полат и др. [4].

Научные исследования последних лет раскрывают отдельные аспекты модернизации системы работы с одаренными учащимися и студентами с использованием дистанционных технологий, но не охватывают всего многообразия видов и форм таких занятий.

С учетом современных тенденций развития дистанционного образования, нами выделены основные направления реализации данного процесса в работе с одаренными в области математики учащимися и студентами:

- обучающие курсы для учащихся;
- студенческие научно-исследовательские группы;
- интернет-олимпиады;
- интернет-конкурсы эрудитов;
- форумы для обсуждения вопросов, связанных с работой с одаренными в области математики учащимися;
- вебинары, онлайн-консультации с учащимися и студентами, являющимися участниками олимпиад, учителями;
- ЭУМК для студентов, учащихся и учителей [3].

Высокий дидактический потенциал дистанционных образовательных технологий обусловлен:

- максимальной индивидуализацией учебного процесса;
- ориентацией на самообразование;
- гибкостью организационной структуры процесса обучения;
- разноуровневостью содержания образовательного ресурса;
- возможностью функционального ресурса в оперативном оценивании образовательных результатов, рефлексии и коррекции методик обучения;
- обеспечением психолого-педагогического сопровождения учебного процесса;
- оптимизацией форм и способов представления учебного материала.

В работе с одаренными в области математики учащимися и студентами нами используются следующие формы и средства дистанционного обучения:

- средства аудио графики (интерактивные доски, а также учебное кино, радио, телевидение);
- интерактивное Web TV и видео конференции;
- телеконференции Usenet, IRC;
- электронная почта и листы (списки) рассылки;
- web-страницы;
- средства обмена сообщениями по компьютерной сети в режиме реального времени (чат, Skype, Вайбер, Wiki, web-форум и др.);
- ресурсы сети Интернет (как богатый иллюстративный и справочный материал для повторения или изучения тем);
- социальные сети, мессенджеры (ВКонтакте, Viber, Skype и др.) (как средство общения как с одним обучающимся, так и с группой);
- гипертекстовые среды (интернет – серверы, где можно разместить учебные материалы, которые носят обучающий характер или же контролировать уровень усвоения учебного материала через систему тестов и контрольных вопросов);
- сервисы Web 2.0 (средства создания интерактивного контента, персонального Интернет-ресурса преподавателя, хранения различного типа файлов и др.).

Разработанная и внедренная в образовательный процесс университета организационно-педагогическая модель использования дистанционных технологий в системе работы с одаренными учащимися и студентами – это *модель интеграции очных и дистанционных форм обучения*, в которой часть познавательной деятельности обучающихся осуществляется на аудиторных занятиях, а часть – в дистанционной форме (рисунок 1).



Рисунок 1 – Модель использования дистанционных технологий

Цель модели использования дистанционных технологий в системе работы с одаренными учащимися и студентами – создать благоприятные условия для развития математических способностей личности каждого обучающегося в условиях взаимодействия университета и общеобразовательной школы.

Модель содержит следующие блоки: целевой, информационно-содержательный, технологический, результативно-оценочный.

Целевой блок задает цель и задачи работы; он включает теоретические материал (сущность одаренности в области математики, психолого-педагогические характеристики одаренных детей и молодежи, стратегии диагностики, обучения и воспитания); принципы организации работы с одаренными учащимися и студентами.

Информационно-содержательный блок обеспечивает основы конструирования содержания обучения одаренных учащихся и студентов в рамках разработанной модели, направленной на освоение математики; развитие интеллектуальных способностей учащихся и студентов; формирование информационной культуры школьников и студентов в процессе обучения математике; предоставление условий для личностного развития и самореализации. Конструирование содержания образования осуществляется на основе модульно-блочной структуры. Информационно-содержательный блок реализуется в таких основных направлениях, как теоретическая подготовка, овладение практическими умениями.

Технологический блок предписывает учет возрастных особенностей, способностей, интересов личности учащегося и студента; педагогических возможностей информационно-

образовательной среды; создание разветвленной системы связей и взаимодействий для эффективной работы с одаренными в области математики учащимися и студентами.

Результативно-оценочный блок позволяет произвести оценку эффективности работы и вовремя скорректировать деятельность с одаренными учащимися и студентами.

В рамках дистанционной формы преподаватели проводят консультации, контроль усвоения учебного материала, конференции, семинары, олимпиады, конкурсы и др.

Для реализации представленной модели необходимо выполнение некоторых педагогических условий. Первым из них является создание системы непрерывного совершенствования ИКТ-компетентности и стимулирования реализации дистанционных технологий всеми участниками образовательного процесса (преподавателями университета, учителями, студентами и учащимися).

Это предполагает:

1) создание условий для повышения уровня ИКТ-компетентности преподавателей университета, учителей;

2) создание условий для повышения уровня ИКТ-компетентности студентов и учащихся.

Вторым условием является разработка, внедрение и развитие дистанционных технологий, направленных на эффективную работу с одаренными студентами и учащимися.

Третьим из рассматриваемых педагогических условий является разработка научно-методического обеспечения использования дистанционных технологий в образовательном процессе с одаренными студентами и учащимися.

Нами разработано содержание (подготовлен банк задач, лекционные курсы, ЭУМК) для:

- заочных туров математических олимпиад;
- дистанционных факультативов по математике;
- дистанционных консультаций;
- дистанционных викторин и конкурсов.

Создан портал для работы с одаренными студентами и учащимися (платформа «Оскар», на основе которой создан сайт «Международная олимпиада по математике»).

С использованием дистанционных образовательных технологий на физико-математическом факультете университета проводятся:

- факультативный курс «Готовимся к олимпиадам по математике»;
- консультации по темам: «Система работы учителя математики с одаренными учащимися», «Система подготовки студентов и учащихся к олимпиадам по математике», «Научно-исследовательская работа студентов и учащихся»;
- Международная научно-практическая конференция «Формирование готовности будущего учителя математики к работе с одаренными учащимися»;
- Международный научно-методический семинар «Путь в профессию: о работе с одаренными детьми»;
- Международная математическая олимпиада Приграничья для студентов и учащихся 9–11 классов учреждений общего среднего образования (Брест – Белосток – Вильнюс – Смоленск – Одесса);
- Международный математический конкурс эрудитов для учащихся 7–8 классов учреждений общего среднего образования (Беларусь (Брест) – Польша (Белосток));
- Международный конкурс методических разработок студентов БрГУ имени А. С. Пушкина, университета в Белостоке (Польша), университета имени Лоранда Этвеша (Будапешт, Венгрия) [2].

Список литературы

1. Агафонов С. В., Джалилашвили З. О., Кречман Д. Л. Средства дистанционного обучения. Методика, технология, инструментарий. СПб.: БХВ-Петербург, 2003. 336 с.
2. Гринько Е. П. Подготовка в университете будущего учителя математики к работе с одаренными учащимися: монография. Брест : БрГУ, 2017. 241 с.
3. Гринько Е. П. Формирование готовности будущего учителя математики к работе с одаренными детьми: монография. Брест: Изд-во БрГУ, 2014. 222 с.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е. С. Полат. М.: Академия, 2000. 272 с.

ВЛИЯНИЕ НАПРАВЛЕННОСТИ МОТИВАЦИИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ У НИХ КАРЬЕРНОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ

Карьерная перспектива рассматривается нами как многомерное образование, отражающее динамичные представления карьерного будущего, интеграцию первоочередных и второстепенных планов профессионально-личностного становления, альтернативные пути их реализации в процессе развития карьеры субъектом труда.

Карьера занимает одно из фундаментальных мест жизненного пути в период молодости, содержит в себе неисчерпаемые возможности для креативности в трудовой деятельности, профессионального развития, плодотворного планирования жизненной перспективы в целом. Несмотря на различные междисциплинарные точки зрения на профессионализацию, в психологических исследованиях всегда подчеркивается значение планирования карьеры для личностного и профессионального роста.

Важным этапом на пути формирования у учащихся мотивации к обучению является формирование мотивов, которые смогут придать учебе личностный смысл. В этом случае учебная деятельность станет важной целью. Чтобы обеспечить на протяжении длительного периода времени плодотворную и позитивную учебную деятельность рационально использовать разные методы формирования мотивации, в том числе мотивацию достижений.

Актуальная необходимость человека в рефлексии и самореализации находит возможность реализации через построение собственной профессиональной карьеры, которая выступает на сегодняшний день одним из главных источников жизненных перспектив и целей. На сегодняшний день жизненные перспективы являются основным условием для полноценного и продуктивного существования в обществе, дающим возможность результативного развития личности.

Представления личности о будущем в карьере составляют карьерные перспективы, которые подчиняются тем же закономерностям, что и жизненные перспективы в целом. Если посмотреть с точки зрения системного психологического подхода, карьерная перспектива также является многосторонним, многоаспектным образованием, включающим когнитивный (ментальные представления о профессиональной карьере), поведенческий (разнонаправленные действия для достижения развития в карьере), мотивационный (мотивы профессиональной карьеры), ценностный (ценностные ориентации профессиональной карьеры) компоненты, которая связана с достижением субъекта статусно-ролевых позиций, должностей и/или развитием личности [1].

Опираясь на данный психологический подход, нами в рамках собственного исследования было определено следующее содержание компонентов карьерной перспективы и индивидуальное их исследование с помощью отобранных методик:

– высокий/низкий уровни мотивации к достижению успеха, мотивации избегания неудач (мотивационный компонент) – методики Т. Элерса на достижение успеха и избегания неудач;

– наличие/отсутствие ценностных ориентаций, характерных карьере субъекта (ценностный компонент) – диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности С. С. Бубнова/ анкета;

– представления о карьерной перспективе и способности к ее планированию во времени, направленность на будущее (когнитивный компонент) – опросник временной перспективы Ф. Зимбардо;

– личностную ориентацию «на дело» по Б. Бассу (поведенческий компонент) – методика диагностики направленности личности Б. Басса;

В исследовании приняли участие 50 респондентов. Возраст респондентов – 17 лет, образование неоконченное общее среднее.

Индивидуальные психологические особенности респондентов проведенного нами исследования изучались методами психологического тестирования.

Во время исследования мы старались соблюдать все необходимые условия для комфортного и правильного выполнения теста (хорошая освещенность, тишина, удобство), что позволяет нам надеяться на правильность и точность в ответах наших респондентов.

В начале обработки результатов проведенного исследования нами были отобраны респонденты старшего школьного возраста в зависимости от преобладающей мотивационной сферы личности учащихся. Были сформированы группы с преобладающей мотивацией к достижению успеха и мотивацией к избеганию неудач, а также группа, характеризующаяся равной степенью мотивацией к достижению успеха и мотивацией к избеганию неудач. Для изучения степени выраженности компонентов карьерной перспективы данной возрастной категории. Описанные группы были сформированы в соответствии с проведенным исследованием с помощью двух методик Т. Элерса для диагностики личности на мотивацию к успеху и на мотивацию к избеганию неудач.

Применялся U-критерий Манна-Уитни – в случаях сравнения независимых выборок, так и при сравнении связанных совокупностей (непараметрический метод математической статистики).

Достоверность результатов исследования обусловлена непротиворечивостью исходных методологических положений, применением комплекса методов и методик, соответствующих цели и задачам эмпирического исследования.

Проведенное исследование содержательных компонентов карьерной перспективы позволяет вынести в заключении следующие выводы.

В проведенном нами исследовании были выделены три группы испытуемых в зависимости от мотивации такие как: группа с преобладающей мотивацией к достижению успеха, избеганию неудач и с равным уровнем мотивации успеха и избеганием неудач. Исходя из нашего исследования, можно сделать вывод об отсутствии ярко выраженной закономерности определенного типа мотивации к компонентам карьерной перспективы.

Существует проблема в данной области изучения. Требуются дополнительные исследования по качественным и количественным показателям. Для выяснения причин компонентов карьерной перспективы старших школьников, с целью уточнения и подтверждения теоретических положений о связи с различной мотивацией.

У людей, находящихся на различных стадиях профессионализации, преобладают различные содержательные компоненты карьерной перспективы. Так, в рассмотренном нами современном исследовании было выявлено, что карьерная перспектива старших школьников на этапе окончания общеобразовательной школы не является полностью сформированной, при ее построении старшеклассники опираются на свои сиюминутные интересы и потребности, живут настоящим, далеко не планируют, направлены на себя.

Список литературы

1. Демидова И. Ф., Курилова А. В. Представления студентов о карьерных перспективах // Вестник Таганрогского института управления и экономики. 2014. № 1. С. 109–112.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРИЧИН И ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА ПРОЯВЛЕНИЕ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СРЕДИ СПОРТСМЕНОВ

В настоящее время актуальной проблемой является высокий уровень проявления агрессивного поведения в спортивной деятельности, которая в свою очередь приводит к негативным последствиям.

Что же вообще кроется за понятием «агрессивное поведение»?

Агрессивное поведение – это, прежде всего, внешне выраженное действие, направленное против другого человека. Обычно такое поведение носит кратковременный (преходящий) характер и меняется в зависимости от особенностей ситуации или смены одной ситуации другой [3]. Агрессивное поведение описывают в виде:

- а) действия как такового (наступление, атака, нападение);
- б) действия против определенного объекта, в т. ч. человека, становящегося жертвой агрессии;
- в) действия с учетом ситуации – ее специфики, способствующей агрессивной атаке или провоцирующей ее.

Раскрывая базовые особенности агрессивного поведения, исследователи отмечают, что оно направлено на причинение вреда или ущерба другому живому существу, стремящемуся избежать подобного с собой обращения [3]. Объект агрессивного поведения и его истоки определяются согласно ситуации. Агрессивное поведение не отождествляется с эмоцией, мотивом или установкой, хотя они могут влиять на проявления агрессии [3]. Правда, некоторые внутренние факторы в содержание агрессивного поведения включаются, в частности намерение обиды или оскорбления [3, 2].

В психологии спорта давно установлено, что занятия спортом формируют такие личностные качества, как уверенность, эмоциональная устойчивость, решительность, самоконтроль. Неудовлетворенный своими качествами человек использует импульсивные формы агрессии как защиту, компенсацию своей нерешительности в ситуациях персональной ответственности. В других случаях, при отсутствии личной ответственности, агрессивная форма поведения дает возможность почувствовать себя сильным, уверенным, решительным [6].

Во многих видах спорта, где предусмотрен непосредственный физический контакт, различные формы контролируемой физической агрессии просто необходимы (борьба, бокс и т.д.). К сожалению, вне спортивных площадок, где нет контролирующих органов и многочисленных болельщиков, проявления агрессии могут наблюдаться и у представителей самого массового и зрелищного вида спорта.

В процессе культурно-исторического развития у многих народов традиционные виды спортивных состязаний в силу их жесткого, а иногда и воинственного характера предавались забвению, а в некоторых случаях запрещались насильственными методами. Так было в недалеком прошлом с кулачными боями «стенка на стенку» у русских, с некоторыми видами конно-спортивных состязаний у народов Центральной Азии, а также с отдельными видами единоборств с применением холодного и боевого оружия у народов Кавказа, со стрельбой из лука у народов Сибири и Дальнего Востока, палочными боями у молдаван, гуцулов и т. д.

Можно утверждать, что базовым основанием агрессивности являются биохимические и нейрофизиологические особенности функционирования организма. И. С. Кон подчеркивает, что агрессивность связана с маскулинностью, которая напрямую связана с физическим развитием и тестостероном. Это так называемый психогенный базис агрессивности [4]. В процессе социализации формируется социогенный базис. Все вместе создает «потенциал» агрессивности. Пусковым же элементом агрессивного поведения является степень трудности достижения цели (субъективная оценка вероятности достижения цели), как результат – конструктивная агрессия. Частота неудовлетворенности самим собой в конкретных ситуациях провоцирует

неконструктивную агрессию. По всей видимости, в основе агрессивного поведения лежит феномен уверенности-неуверенности и соответственно удовлетворенности-неудовлетворенности. Следует признать комплексность свойства агрессивности, его вторичность, производность от совокупности индивидуальных, индивидуально-психологических, личностных и ситуативных составляющих [4].

Развитие агрессивного поведения зависит от характера общения ребенка с родителями. Как правило, характер агрессивности связан с санкциями родителей – в зависимости от того, какой интенсивности и направленности агрессивное поведение поощряется или наказывается. Тренер может в этом разобраться при обсуждении со спортсменом его поведения, при наблюдении за общением своих воспитанников с родителями, когда те приходят на тренировки или соревнования, и при анализе автобиографических данных спортсмена. В силу особенностей воспитания для них может быть характерно выраженное чувство вины, которое будет мешать их выступлениям. В данном случае целесообразно обсудить с молодым спортсменом причины его неумения проявить агрессивность во время игры, а не направлять на него «агрессию тренера» [1].

На тренера ложится моральная ответственность за оказание помощи спортсмену в конце его спортивной карьеры, чтобы тот мог направить в другое русло свою энергию и агрессивность, если ему приходилось проявлять чрезмерную и потенциально-опасную агрессивность, занимаясь спортом. В целом же подобная перестройка может потребовать профессиональной помощи со стороны психологов [1].

Сейчас мы рассмотрим какие же причины и факторы могут повлиять на проявление агрессивного поведения среди спортсменов.

Причинами агрессивного поведения может послужить:

1) влияние семьи (сплоченность, близость и взаимоотношения в семье, стиль семейного руководства);

2) социальные причины:

– провокация – желание ответить ударом на удар, чтобы не показаться слабым или трусливым, а также предупредить дальнейшие нападки;

– фрустрация – физическое состояние, возникающее по причине реальной или воображаемой помехи на пути достижения цели. Проявляется в ощущении гнетущего напряжения, тревожности, отчаяния и т.д.

– «сторонние наблюдатели», которые могут подогреть или подавлять агрессию прямыми действиями, давая участникам конфликта вербальные указания или просто присутствия. Если агрессор видит, что его действия одобряются наблюдателями, то агрессия может усиливаться.

3) Внешние причины:

– жара, шум, теснота, духота, сигаретный дым и неприятные запахи;

– СМИ;

– ассоциации с неприятными событиями или с тем, что вызвало раздражение (имя, одежда, цвет и т.д.);

– факторы, мешающие человеку осознавать самого себя. Чем больше людей в группе, чем выше вероятность того, что человек так и останется не замеченным, и тем слабее его чувства ответственности за происходящее;

4) личностные особенности:

– установки, предрассудки, ценности и нормы;

– у мужчин более высокая прямая – физическая агрессия, а у женщин вербальная – непрямая.

Факторы, влияющие на агрессивное поведение:

1) персональный фактор – низкий уровень воспитания, неадекватно заниженная самооценка, высокая импульсивность, злоупотребление алкоголем, наркотиками, компьютерными играми, готовность к риску, ограниченное чувство самосохранения;

2) поведенческий фактор – поведение, создающее помехи для окружающих, вандализм, бесцельное времяпровождение, прогулы, слабая успеваемость в школе, ранние сексуальные контакты, приводы в милицию, ранняя судимость.

3) социальный фактор – культ насилия в обществе, влияние СМИ, отклоняющееся поведение родителей, низкий социально – экономический статус семьи, зависимость от социальной помощи, смена воспитателей (отчим, мачеха), семейное и сексуальное насилие, друзья с отклоняющимся поведением.

Таким образом, в контроле проявления агрессии должны принимать участие не только родители, но и тренер команды. Он должен сделать практические выводы о правильном направлении действий спортсменов и контролировать их агрессивность. Спортсмены должны научиться проявлять агрессивность строго в соответствии с правилами соревнований и общепринятыми нормами поведения, особенно в играх против более сильных соперников, а также при проигрыше. В некоторых видах спорта, требующих проявления агрессивности, отдельные спортсмены нуждаются в значительной помощи при овладении умением проявлять нужную агрессивность, контролировать ее и не испытывать угрызений совести после подобных действий.

Как уже ранее говорилось, что агрессия может быть вызвана как внутренними, так и внешними стимулами. Поэтому тренер не должен удивляться, если спортсмен вдруг неожиданно проявит чрезмерную агрессивность, казалось бы, в безобидной ситуации. Прогнозирование подобного рода вспышек значительно облегчится, если тренер будет хорошо знать личностные особенности спортсмена, его прошлое, положение в настоящее время и те моменты, которые вызывает у него чрезмерную агрессивность в жизни и в спортивной деятельности. Из этого следует, что тренера не должны поддаваться влиянию стереотипов агрессивности при оценке реального уровня агрессивности, которым обладает данный спортсмен [1].

В заключение к этой статье можно добавить, что агрессивность возможно выявить и измерить с помощью специальных методик и психологических тестов, специально спроектированных экспериментальных ситуаций, в которых агрессивность к другому человеку вызывается искусственно. Эти психологические приемы позволяют определить самые заметные агрессивные тенденции, которые трудно заметить при естественном наблюдении. Современная наука позволяет идентифицировать специфический тип и направленность агрессивной реакции. Управление агрессивностью представляется одной из важнейших задач во всех видах спорта, особенно в контактных [5].

Таким образом, в дальнейшем будет проведено исследование в связи с тем, насколько проблема агрессивного поведения является актуальной среди спортсменов какого-либо вида спорта в условиях их повседневной жизнедеятельности.

Список литературы

1. Влияние агрессивных видов спорта на личность спортсмена. Россия, 2010. Режим доступа: <https://knowledge.allbest.ru>. Дата доступа: 15.10.2019.
2. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия, контроль. М.: Прайм-Еврознак, 2005. 512 с.
3. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб.: Питер, 2001. 352 с.
4. Кон И. С. Мальчик – отец мужчины. М.: Время, 2010. 704 с.
5. Краев Ю. В., Мерзликин А. А. Проявление агрессии в спорте // Московский экономический журнал. 2018. № 4. С. 1–7.
6. Сафонов В. К. Проявление агрессии в поведении спортсменов и не спортсменов // Вестник СПбГУ. 2012. № 2. С. 202–208.

Н. И. Гурбо

Солигорская детская школа искусств, Республика Беларусь, г. Солигорск

ПРОПЕДЕВТИКА РАННЕГО МУЗЫКАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

Современное образование XXI в., наука и культура заботится о психологическом здоровье, творческом и интеллектуальном развитии личности. Поэтому одной из наиболее актуальных проблем гуманитарных наук является творческая самореализация каждого человека, т.к. творческо-интеллектуальные способности людей – резерв всей человеческой цивилизации, а их актуализация может резко повысить качество жизни общества в целом, а также каждого региона государства.

Современная наука доказала важность пренатального периода для полноценного развития человеческих задатков и способностей, т.к. именно на этом этапе происходит закладка психофизиологической основы личности [1]. Данную теорию подтверждают исследования ученых второй половины XX в. А. Бергин, Т. Верни, М. Е. Комова, М. Л. Лазарев, Д. Чемберлен и др., которые определили, что ребенок в пренатальном периоде способен обучаться путем опосредованного и непосредственного воздействия. Т. Верни описывал «...плод видит, слышит, ощущает вкус, приобретает опыт и даже обучается in utero» [2, с. 5].

Истоки пренатального воспитания берут свое начало от Древнего Китая, Древнего Египта, Древней Руси. Для будущих матерей специально разрабатывались особые правила и условия, в которых должна находиться беременная: красота, покой, развитие ее творческого потенциала, что способствует рождению здорового, красивого и умного ребенка. На современном этапе развития общества пропедевтическое направление является одним из инновационных в социально-культурной деятельности. Наиболее ярко демонстрируется пропедевтика раннего музыкального развития ребенка средствами музыкального искусства выдающимися личностями современного музыкального мирового исполнительства как классического, так и популярного, которые прибегают к различным пренатальным методикам. Создаются специальные школы для молодых родителей, практикующие пренатально-музыкальные курсы: обучение игре на музыкальном инструменте, вокально-хоровое пение, посещение филармонических концертов, овладение пренатальными практиками.

В настоящее время ни у кого не вызывает сомнения, что обучение музыке способно максимально полно раскрывать творческие способности у каждого человека, но если игнорировать музыкальное воспитание – значит пренебрегать более полным раскрытием творческих и интеллектуальных способностей, которые заложены в каждом человеке с рождения. Выдающиеся ученые-педагоги такие как Д. Б. Кабалевский, М. С. Казиник, З. Кодаи, М. Л. Лазарев, К. Орф, Ф. Шеппард, Т. В. Черниговская, А. Г. Юсфин, Б. Л. Яворский и др, придерживаются теории, что каждый ребенок от природы способен обучаться музыке. Этот факт подтверждает доктор Эдвард Гордон: «дети от рождения обладают набором генов и синапсов, которые позволяют им сразу же обучаться музыке» [5, с. 73].

Специалистом в сфере музыкальной педагогики А. Г. Юсфиным было выявлено, что «...формирующийся человек не только воспринимает, но и навсегда сохраняет музыкальную информацию, которую он получает...» [7, с. 64]. Исследователь признает, что музыкальная информация наиболее эффективно оказывает воздействие на пренейта в формировании его личности, развитие интеллекта и памяти, воли, воображения и др., которые «...становятся устойчивыми свойствами человека на протяжении всей его жизни...» [7, с. 64]. Научные факты подтверждают теории о формировании будущих музыкально-эстетических потребностей ребенка уже в пренатальный период, которые станут фундаментом в его дальнейшей творческой самореализации.

Во время проведения эксперимента по пропедевтике раннего музыкального развития ребенка средствами искусства (август 2014 – октябрь 2018) нами были обследованы 80 беременных женщин, 40 из них относились к контрольной группе и 40 – экспериментальной, а

также рожденные ими детьми на предмет определения музыкальности [4]. Экспериментальные и контрольные группы формировались путем определения их идентичности: срок беременности, семейное положение, образовательный уровень, возраст женщины, количество детей в семье, наличие эстетического воспитания. Целью музыкально-пропедевтических занятий с будущими родителями является обеспечение музыкально-эмоционального развития пренейта путем формирования слуховых представлений (импринтинга), музыкального слуха и восприятия, а также способствование к созданию позитивного отношения к беременности, ребенку и семье. Пропедевтические музыкальные занятия относятся к здоровьесберегающим, что позволяет нам использовать их с полной уверенностью в благополучии развития организмов матери и ребенка.

Пропедевтика раннего музыкального развития ребенка осуществлялась путем музыкально-эмоционального воздействия на пренейта. Мы использовали классические и народные музыкальные композиции, колыбельные песни, произведения из высокохудожественных фильмов, музыка релаксирующего направления – оказывают большое значение на комплекс эмоционального воздействия в первичных эмоциональных реакциях в течение беременности, которые влияют на эмоциональные начала отношений будущей матери и ребенка в пренатальный период [3]. Т.к. психика способна реагировать на музыкальный язык на бессознательном уровне, что позволяет говорить о воздействии музыки на психоэмоциональную и духовно-эстетическую сферы будущей матери [6].

Во время музыкальных занятий происходит процесс насыщения музыкальными вибрациями, воздействующие на беременную женщину и ее ребенка. Музыкальное воздействие осуществляется за счет сложной вибрационной природы звука, которая образуется частотой и амплитудой, затрагивающие анализаторные системы. Исследователями в области перинатологии (Т. Верни, М. Л. Лазарев, А. Томатис, К. Циммер, Д. Чемберлен и др.) было доказано, что регулярные и систематические музыкальные прослушивания запоминаются ребенком в пренатальный период, т.к. функция памяти уже активизирована. Особое предпочтение в выборе музыкальных композиций на первом и втором триместрах беременности следует отдавать виолончельному репертуару из-за тембра этого инструмента, являющимся оптимальным для слышания пренейтом, т.к. он способен воспринимать изначально низкочастотные вибрации, которые лучше проникают в полость матки, оказывая благотворный эффект на развитие организма. Необходимо отметить, что в музыкальном расписании беременной женщины должны присутствовать композиции, где инструментально-тембральное сочетание разнообразное и представлено в формах: сольное исполнительство, дуэт, трио, квартет, квинтет, ансамбль, оркестр.

Музыкальная среда способствует выстраиванию эмоционально-духовной связи будущей матери с ребенком, осуществляя его социализацию. Специальные музыкально-педагогические условия: внимание к онтогенетическому развитию личности, ориентация на личные предпочтения классических музыкально-стилевых направлений, включение беременной и будущего ребенка в поликультурную среду и в различные виды социокультурной деятельности, способствуют детерминированию раннего музыкального развития ребенка через эмоциональное, тактильное, дыхательное (физиологическое) и музыкальное воздействие.

В музыкальных пренатальных занятиях нами использовались методы создания поликультурного пространства для личностного саморазвития родителей, личностно-ориентированного подбора музыкальных произведений, методы музыкотерапии (активное слушание музыкальных произведений, релаксирующие прослушивания музыкальных произведений, активное музицирование на простых перкуссионных инструментах, блок-флейте или гармонике, пение, звуковая, дыхательная, тактильная гимнастики, физвокализ), методы арт-терапии (чтение сказок, рисование под музыку, работа над видеорядом по выбранной тематике). Как показала практика, данные методы оказывают наиболее эффективное воздействие на психо-эмоциональное состояние беременной и на ее физическое состояние [4].

Таким образом, динамика диагностики по разработанным критериям и показателям на определение раннего музыкального развития, представленная на рисунке 1, выполнялась по достижению каждым ребенком одного года (детей ЭГ и КГ).

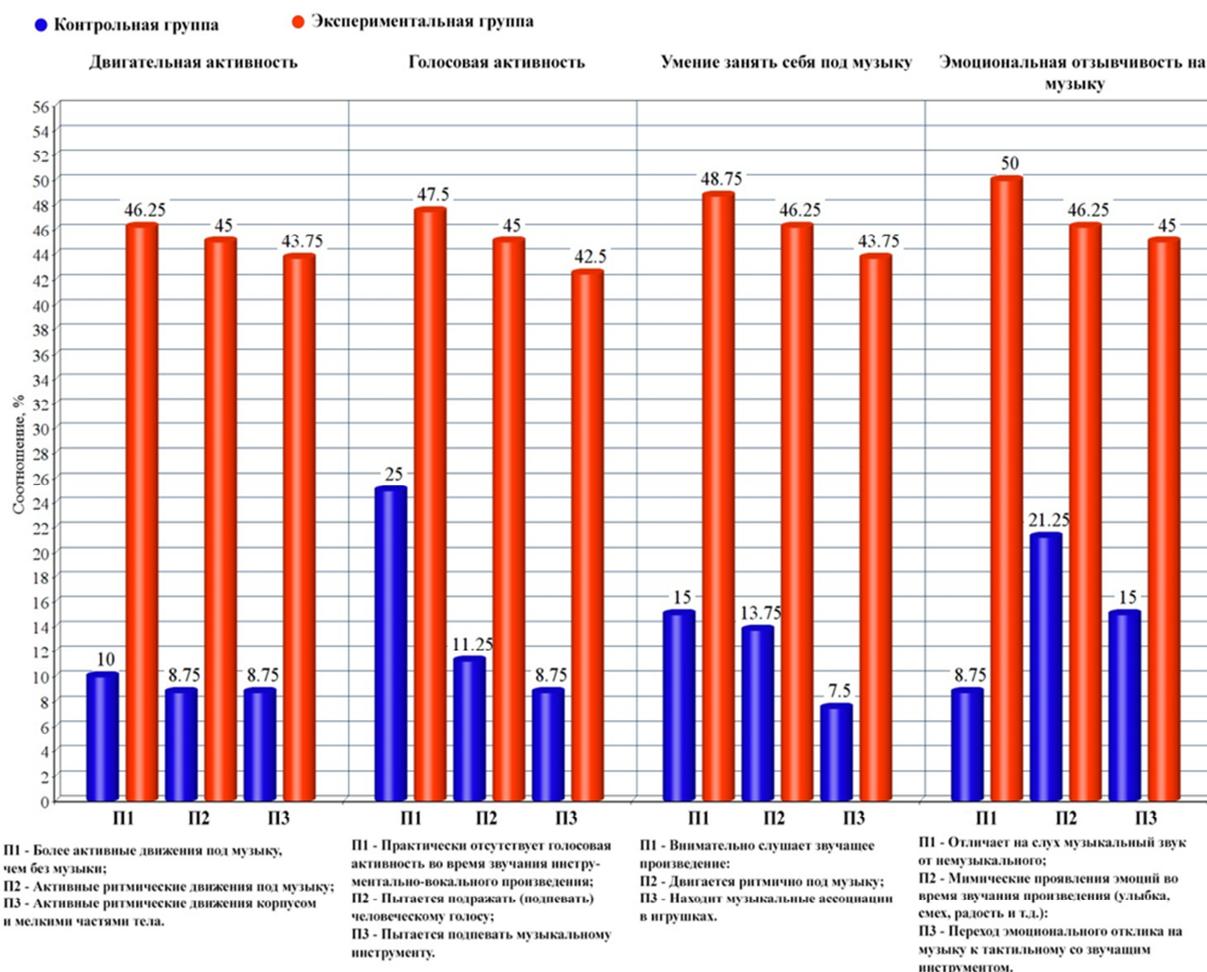


Рисунок 1 – Результаты качественного анализа по критериям и показателям раннего музыкального развития детей в 1 год

Результаты эксперимента показали, что дети, матери которых обучались по методике «Пропедевтика раннего музыкального развития ребенка средствами музыкального искусства», продемонстрировали более сформированные показатели критериев музыкального развития на конец периода младенчества (1 год). Результаты статистического анализа указали на эффективность разработанной методики «Пропедевтика раннего музыкального развития ребенка средствами музыкального искусства», что нашло подтверждение в сформированных диагностируемых показателях музыкальности у детей экспериментальной группы, нежели контрольной. Дети в экспериментальной группе активны в движениях под музыку, голосовая активность проявляется более ярко, вплоть до попыток подпевать музыкальному инструменту, они умеют занять себя под музыку и даже находят музыкальные ассоциации в игрушках, их эмоциональная отзывчивость на музыку проявляется через тактильный контакт со звучащим инструментом. Таким образом, пропедевтика раннего музыкального развития ребенка способствует эффективности в наличии музыкальных способностей и задатков в раннем возрасте, а также более полному задействованию и раскрытию его музыкально-творческого потенциала.

Список литературы

1. Баттачарджи Ю. Детский мозг // National Geographic. 2015. № 136. С. 70–86.
2. Верни Т. Скрытая жизнь ребенка до рождения // Лит. газ. 1982. № 2. VI.
3. Гурбо Н. И. Развитие музыкальных способностей ребенка в пренатальный период // Вес. БДПУ. Сер. 1. 2016. № 3 (86). С. 37–43.

4. *Гурбо Н. И.* Развитие ребенка с пренатального периода и в период младенчества средствами музыкального искусства // *Пралеска: навук.-метад. часоп.* 2018. № 3 (319). С. 7–13.
5. *Силберг Дж.* 125 развивающих игр для детей до 1 года / Пер. с англ. Е. А. Бакушева. Минск: Попурри, 2008. 144 с.
6. *Толчинская Е. А.* Роль музыки в духовном и интеллектуальном развитии людей // *Международная научно-практическая конференция: сб. науч. ст.* Тамбов: Тамбов. гос. техн. ун-т, 2006. С. 230–231.
7. *Юсфин А. Г.* Путь к гармонии между людьми, народами, культурами и религиями на основе перинатального музыкального воспитания [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://psibook.com/religion/put-k-garmonii-mezhdu-lyudmi-narodami-kulturami-i-religiyami-na-osnove-perinatalnogo-muzykalnogo-vozpitanija.html> (Дата доступа: 10.06.2018).

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В РАЗНОУРОВНЕВЫХ ГРУППАХ

Разный стартовый уровень владения иностранным языком первокурсников является одним из факторов, осложняющих решение методических проблем, связанных с повышением качества языковой подготовки в неязыковом вузе. Отсутствие базовой языковой подготовки негативно влияет на процесс обучения иностранному языку в вузе и поэтому не все выпускники овладевают этим предметом на должном уровне, несмотря на обучение в профильной школе, которая призвана более эффективно подготовить школьников к освоению программы высшего профессионального образования, обеспечивая преемственность между общим и профессиональным образованием.

Многим преподавателям приходится сталкиваться с трудностями преподавания в смешанных / разноуровневых группах, так как каждая группа, в определенной степени, является смешанной. В некоторых группах уровень владения иностранным языком студентами может отличаться в значительной степени, что создает определенные сложности для преподавателя.

Под смешанной/разноуровневой группой мы понимаем группу, в которой студенты сильно отличаются друг от друга по способностям, мотивации к изучению английского языка, потребностям, интересам, уровню образования, стилям обучения, уровню тревожности, знания и т. д.

Существуют некоторые причины возникновения разноуровневых групп: 1) открытая группа (студенты могут присоединиться к группе в любое время); 2) преподаватель формирует группу исходя из возраста, этнической принадлежности и т.п., а не уровня владения языком; 3) плохо проведенное тестирование; 4) психологические причины студентов (критическая оценка своих знаний, умений и способностей, желание учиться с другом в группе и т.п.); 5) «расслоение» уровня в группе (различная скорость усвоения материала разными студентами).

Проблема смешанных групп состоит не только в том, что уровень способностей и мотивации учащихся отличается, но и в том, что в одной группе одновременно могут обучаться до 30 человек. Смешанная группа может быть неконтактной, менее подготовленные студенты быстрее утомляются, а студенты с более высоким уровнем подготовки могут утратить интерес к учебному процессу.

Планирование занятия и подготовка учебного материала занимает много времени, а подобранные задания могут оказаться слишком простыми либо слишком сложными для студентов.

Проведенные исследования показывают, что разделение группы на «слабых» и «сильных» не решает проблемы, так как отстающие учащиеся в результате не достигают требуемого уровня и остаются в ряду неуспевающих.

Игнорировать разноуровневость группы нельзя, поскольку это может значительно сказаться на результате. Если материал слишком сложный для студентов, они теряют мотивацию и интерес к занятиям довольно быстро и отказываются участвовать в классных активностях. Если же материал слишком легкий – это приведет к схожему результату. Кроме того, слишком сильные студенты могут доминировать и не давать слова слабым. Как ни крути, а решать данную проблему несомненно необходимо.

С целью наиболее эффективного преподавания английского языка в неязыковом вузе и оптимизации учебного процесса нужно отказаться от принципа «обучать всех одинаково» и перейти к технологии «обучать каждого», то есть обучать по принципу разноуровневости.

В такой ситуации преподаватель должен очень тщательно продумывать стратегию обучения в подобной образовательной среде. С одной стороны более слабые студенты не должны испытывать дискомфорт при обучении, с другой стороны развитие навыков учащихся с более высоким уровнем знания языка не должно останавливаться.

При работе с разноуровневой группой можно прибегать к следующим приемам в работе:

- по-разному группировать студентов и чередовать виды работ в группах;
- ставить ученикам разные цели в зависимости от уровня;
- адаптировать задания учебника.

Давайте рассмотрим эти приемы подробнее.

Одним из способов решения проблемы является варьирование видов работы на уроке: индивидуально, в парах, в группах.

Можно формировать пары по следующему принципу: сильный+сильный и слабый+слабый, или сильный+слабый. Все будет зависеть от задания. При этом в заданиях на контролируемую практику рекомендуется группировать слабых с сильными вместе, поскольку сильный ученик будет поддерживать слабого и даже поможет с правилом, если это необходимо. В заданиях на более свободную практику будет больше пользы, если слабые студенты будут работать отдельно от сильных. Это позволит дать им разные задания и приведет к более справедливым результатам. Например, такое разделение на пары хорошо работает при заданиях на составление диалогов, *role-plays*, обсуждение на общие темы и т.д., поскольку они смогут общаться в паре с похожим уровнем, что поможет им чувствовать себя более успешными.

При разбивке на группы важно помнить: чем меньше группа, тем больше шансов у слабого ученика поучаствовать в дискуссии. Если у преподавателя нет возможности достаточно мониторить все мини-группы во время активности, сильные ученики также могут выступать в качестве помощников слабых в своей группе, что приведет к *peer teaching*, когда ученики учатся друг у друга. Можно выдать сильным ученикам чек-лист с лексикой, которую важно использовать во время обсуждения или темами, которые нужно покрыть, чтобы они руководили процессом работы внутри своей группы.

Другим способом решения проблемы смешанных уровней на уроке может быть постановка разных целей в заданиях для более сильных и более слабых учеников. Например:

- в заданиях на письмо просить учеников написать разное количество абзацев;
- запомнить разное количество новых слов при изучении новой лексики;
- разный «проходной» балл при выполнении тестов в конце темы;
- позволить студентам выбрать способ повествования по теме урока: письменный или устный.

Этот прием напрямую связан со следующим, самым действенным способом работы в разноуровневом классе.

Всем знакомо правило “Grade the task, not the text”. Суть приема в том, что для разных уровней преподаватель создает разные задания к упражнениям. Задания можно адаптировать при работе со всеми навыками (говорение, чтение, аудирование, письмо). В первую очередь, задания для разных уровней будут отличаться разной степенью поддержки со стороны преподавателя.

Говорение. Преподаватель может регулировать уровень поддержки путем добавления шаблонов ответов (заданий типа “составьте предложение из слов” и т.д.) для слабых студентов, тогда как для сильных можно дать полную свободу и частичную, либо полное отсутствие поддержки.

Чтение. В идеале можно подготовить разные списки вопросов к тексту. Однако, если времени на это нет, можно дать более слабым ученикам меньше вопросов, тогда как более сильным – все вопросы, а также дополнительное задание к тексту. Еще один способ работы с текстом – *jigsaw reading*. Суть в том, что ученики делятся на группы, каждой из которых даются разные фрагменты одного и того же текста для прочтения. Ученикам посильнее можно дать фрагмент текста сложнее (и наоборот). Затем, они задают друг другу вопросы о прочитанном фрагменте или делятся информацией о своем. В результате, у каждого из участников этой работы формируется знание всего текста (по рассказам других), что способствует развитию не только чтения и понимания, но и умения слушать собеседника с целью получения необходимой информации.

Письмо. В заданиях на письмо в первую очередь варьируется объем конечного продукта, а также использование или неиспользование примера письма. Например, в самом задании можно написать количество абзацев, которые требуется написать. При этом также можно создать опору для более слабых студентов в виде шаблонных начальных фраз, в то время как для сильных такое же задание можно распечатать на отдельном хэндауте, но без опорных предложений.

Рассмотрев технологию разноуровневого обучения, можно выявить ряд явных преимуществ:

- каждый работает в своем темпе и в меру своих способностей;
- все участники обучения вовлечены в процесс активно;
- каждый добивается завершения своих знаний и достигает успешности на своем уровне;
- благодаря сотрудничеству и взаимодействию с другими участниками учебного процесса у каждого есть стремление достичь следующего уровня;
- интенсивность занятий заметно возрастает.

Таким образом, организация разноуровневого обучения с учетом всех учебных потребностей взрослых является методической необходимостью.

Работа с разноуровневой группой несомненно сложнее. Тем не менее, не бывает групп с одинаковым уровнем в принципе, поэтому научиться приемам работы с разными уровнями в одной группе несомненно стоит. Чтобы сильные ученики не скучали, преподавателю следует делать их своими помощниками. Наблюдения показывают, что часто студенты, хорошо владеющие языком, готовы помогать другим студентам с более низким уровнем. А чтобы слабые не отчаивались – преподавателю необходимо оказать им больше поддержки и внимания.

Список литературы

1. Уит И. Индивидуализация и дифференциация обучения. М.: Просвещение, 1990. 123 с.
2. Tomlinson C. How to Differentiate Instruction in Mixed Ability Classrooms. ASCD, 2004. 128 с.
3. Hess, Natalie. Teaching Large Multilevel Classes. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
4. Tomlinson, Carol Ann. The differentiated classroom: responding to the needs of all learners. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and curriculum Development. 1999.

М. И. Джумаева

Каршинская государственная средняя общеобразовательная школа искусств № 2, Республика Узбекистан, г. Карши

ЭТИЧЕСКИЕ БЕСЕДЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И ПОНЯТИЙ ШКОЛЬНИКОВ

В школьной практике сообщение и разъяснение знаний о нравственных нормах и правилах происходят постоянно: в процессе обучения, в повседневной жизни и деятельности детей. В совокупности все источники: реальная действительность и свойственные ей противоречия, содержание обучения, средства массовой информации, жизнь школьного и классного коллективов, личный опыт ребенка - дают достаточный материал о нормах нравственной морали. Но наблюдения за поведением школьников, изучение их знаний о нравственных нормах показывают, что у многих школьников эти знания бессистемны, неполны, а иногда ошибочны. Бессистемность знаний проявляется в том, что дети не знают всех основных норм морали и узнают о норме в связи с данным, конкретным случаем. Если бы этого случая не произошло, школьнику не разъяснили бы, как надо следовать нравственному правилу в данной и аналогичной ситуации.

У детей существуют и ложные представления о нормах морали. Они могут отнести, например, к истинному товариществу круговую поруку, не различают честность и ябедничество, не всегда улавливают разницу между проявлением уважения к другому человеку и «подлизыванием», между мужеством и боязнью.

Одна из причин этих явлений заключается в том, что у детей нет достаточно целенаправленных наблюдений, знаний, необходимых для доступных им обобщений.

Разрозненные, подчас противоречивые факты должны быть объединены в сознании ребенка и стать основой для формирования нравственных представлений и понятий. Решение этой задачи происходит в процессе систематических, заранее запланированных этических бесед.

А. С. Макаренко придавал исключительно большое значение этической беседе как средству изложения теории морали. Он писал: «В своей практике я пришел к убеждению, что и для нас необходимо изложение теории морали. Я в своем опыте даже имел уже разработанные конспекты таких бесед теоретического морального типа, имел время несколько совершенствовать свою работу в этом направлении, и я видел очень хорошие, большие результаты такой теории морали. Я помню, как быстро нерадостно возрождался мой коллектив в отдельных случаях и проблемах после единственной беседы на такую моральную тему. Целый ряд бесед, целый цикл таких бесед производил просто большое философское оздоровление в моем коллективе».

В процессе этических бесед происходит обобщение детских наблюдений, личных впечатлений и переживаний. Формирование у школьников нравственных понятий, представлений, оценок, мотивов, установок, ценностных ориентации является процессом формирования нравственного сознания в целом. Моральные понятия, которыми овладевают младшие школьники, способствуют формированию у них нравственных мотивов поведения, умения давать нравственные оценки явлениям общественной жизни, оценки и самооценки собственного поведения и своих товарищей, отношений в коллективе. Очень важно, чтобы беседа происходила не только между учителем и «сильным» учениками, которые хорошо владеют речью, эмоциональны и умеют быстро сформулировать свою мысль или наблюдение, но и всем коллективом класса. Важно широко использовать в беседе возможности развивающегося логического мышления учащихся, активизировать его развитие побуждая школьников к непосредственному участию в обсуждении нравственных проблем. При их обсуждении перед младшим школьником может возникнуть проблема нравственного выбора. Он должен, руководствуясь усвоенными нормами, выбрать поступок из нескольких возможных. Например: «сказать правду или промолчать», «открыто защищать товарища от

несправедливости «скрыть свой плохой поступок, который никто не видел, или открыто признать свою вину». Такая постановка проблемных ситуаций обостряет борьбу противоположных мотивов, заставляет школьника принять решение: совершить поступок, ущемляющий в какой-то мере личные желания во имя нравственно должного.

Этическая беседа – беседа учителя с детским коллективом занимает большое место в учебно-воспитательном процессе. Во время беседы школьники не только получают информацию о сущности и содержании тех или иных норм и принципов нравственной морали, но в ее процессе между участниками происходит обмен собственными мнениями и суждениями.

Этическая беседа на каждую тему должна быть построена так, чтобы знания одного ребенка дополняли бы знания другого. Один сам пережил какое-то событие, другой узнал о переживаниях людей из книжек, третий видел, как относятся взрослые и дети к каким-то событиям. Таким образом, суждения, переживания одного являются как бы продолжением знаний, чувств другого.

Овладение нравственными понятиями не может исчерпываться только лишь познавательной деятельностью. Хорошо, когда человек знает, что такое справедливость, доброжелательность, честность и т. п. Однако одних знаний недостаточно. Нужно, чтобы нравственные знания вызвали определенные переживания человека, нравственные чувства, а также стремление поступать и действовать в соответствии с накопленными и усвоенными нравственными понятиями и представлениями.

Список литературы

1. Макаренко А. С. Соч. в 7-ми т. М., 1958. Т. 5. С. 136–137.
2. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание. М., 1972.

ПРОБЛЕМА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ НАЦИОНАЛЬНЫХ ГРУПП

Обучение студентов национальных групп по совершенствованию орфографических навыков должно идти в трех направлениях. Необходимо научить студентов: 1) обращаться к справочной литературе, 2) исправлять ошибки, 3) вести работу по предупреждению ошибок. Преподаватель в одной из первых бесед со студентами 1 курса национальных групп должен убедить их в том, что основной путь совершенствования орфографических навыков – это самостоятельная работа как по устранению имеющихся пробелов в знаниях по орфографии, так и по предупреждению орфографических ошибок. Кроме того, когда возникают трудности орфографического характера необходимо, подчеркивает преподаватель, пользоваться справочной литературой. Вот почему очень важно научиться в необходимых случаях (например, при написании контрольных работ по всем другим предметам, при написании сочинений, в ходе работы над ошибками) обращаться к справочной литературе. (Имеются в виду: «Орфографический словарь», «Практический курс русского языка» ч. I. Учебное пособие для студентов педагогических высших учебных заведений по специальности Н. Е. Дмитрусенко, С. В. Плешакова, «Современный русский язык» Розенталь Д. Э., Голуб И. Б., Теленкова М. А и др.).

На первой консультации преподаватель познакомит обучающихся с содержанием раздела «Словообразование, морфология и орфография», имеющегося в указанном выше пособии. Кроме того, он обратит внимание обучающихся на части русской орфографии и рассмотрит основные положения, которые характерны для каждой из ее частей. Обучающиеся внимательно изучают «Краткие сведения о русской орфографии». На этой же консультации преподаватель еще и еще раз обратит внимание студентов национальных групп на орфографический словарь, на «Важнейшие правила правописания», данные в приложении к нему. В пособии «Современный русский язык» Розенталь Д. Э., Голуб И. Б., Теленкова М. А. сформулированы правила, изученные на первых занятиях, а в приложении к орфографическому словарю – абсолютное большинство орфографических правил. Они могут быть систематизированы.

Чтобы систематизировать, какое правило ему необходимо восстановить в памяти, студент определяет характер морфем, часть речи или то и другое. По этим признакам обучающиеся выбирают нужное правило. Обычно они указываются в заголовке, в названии орфографической темы. По этому заголовку определяется конкретно, где можно навести справку (страница, параграф, пункт параграфа и т. д.) в «Пособии» или в приложении к орфографическому словарю.

Преподаватель далее разъясняет, что справку можно навести и в орфографическом словаре, если речь идет о правописании приставки, корня или суффикса. Только в орфографическом словаре можно навести справку о правописании слов с непроверяемыми гласными и согласными и о правописании наречий, которые пишутся слитно или раздельно.

Таково примерное содержание первой консультации, которую проведет преподаватель с обучающимися национальных групп. Задача преподавателя дать правильные указания по выполнению самостоятельных работ по орфографии. На ней же может быть написан объяснительный диктант.

Консультация, о которой говорилось выше, будет иметь успех, если обучающиеся воспользуются рекомендациями преподавателя в практике своего письма, в первую очередь при написании обучающих сочинений по литературе, как аудиторных, так и самостоятельных.

На практическом занятии преподаватель, отвечая на вопросы обучающихся, конкретно покажет, как необходимо решать возникшие орфографические задачи, обращаясь к орфографическому словарю и его приложению. Это и есть практические занятия по

закреплению тех сведений, которые обучающиеся получили на первой консультации. Орфографическим словарем и приложением к нему обучающиеся пользуются и при написании контрольных работ по всем остальным предметам, самостоятельно закрепляя те умения, которые получены ими под руководством преподавателя. Систематическое проведение таких работ, обязательно дает положительные результаты.

Таков основной путь совершенствования орфографических навыков, которым обучающиеся должны пользоваться вполне сознательно, отдавая себе ясный отчет в том, что орфографический словарь является их верным помощником в улучшении орфографической грамотности.

Следующим путем совершенствования орфографических навыков является самостоятельное исправление обучающимися орфографических ошибок, допущенных ими в письменных работах. Обучающихся необходимо убедить в том, что исправление ошибок совершенно необходимо, так как помогает им устранить конкретные пробелы в знаниях по орфографии и таким образом способствует повышению их орфографической грамотности. Причем нужно исправлять ошибки не только те, которые допущены в письменных работах по русскому языку и литературе, но и те, которые допущены в письменных работах по всем остальным предметам. Тогда студенты национальных групп смогут изжить орфографические ошибки.

Суть самостоятельной работы обучающихся над ошибками заключается в следующем: обучающиеся, учитывая то, что сообщил им преподаватель на первой консультации, находят в «Пособии» или в приложении к орфографическому словарю соответствующий параграф, изучают его и из упражнений, относящихся к данному параграфу, или из орфографического словаря выписывают примеры, аналогичные тем словам, в которых были допущены ошибки.

Важно обратить внимание обучающихся на то, что над одной и той же ошибкой подчас приходится работать долго и упорно, с тем чтобы изжить соответствующие ошибки окончательно. С этой целью необходимо систематически производить орфографический разбор выписанных из «Пособия» или орфографического словаря примеров, аналогичных тем, в которых была допущена ошибка. Только тогда будут получены положительные результаты.

Все сказанное выше направлено, главным образом, на ликвидацию пробелов в знаниях студентов. Но, кроме того, обучающиеся должны под руководством преподавателя и самостоятельно вести работу по предупреждению орфографических ошибок в сочинениях по литературе и по другим остальным предметам. Таков третий путь совершенствования орфографических навыков.

Кроме всего сказанного, необходимо добиться того, чтобы обучающиеся при чтении фиксировали свое внимание на правописании слов, трудных для них в орфографическом отношении. Значение такой самостоятельной работы обучающихся по предупреждению орфографических ошибок переоценить невозможно.

Итак, в национальных группах, в целях совершенствования орфографических навыков обучающихся необходимо научить: а) обращаться к справочной литературе; б) вести работу над ошибками; в) вести работу по предупреждению ошибок. Таким образом, проведение самостоятельной работы по орфографии помогает формированию орфографических навыков у обучающихся национальных групп.

Список литературы

1. *Дмитрусенко Н. Е., Плешакова С. В.* Практический курс русского языка. Ч. I. Учебное пособие для студентов педагогических высших учебных заведений по специальности. Ташкент 2005. 288 с.
2. *Иванова В. Ф.* Трудные вопросы орфографии. М.: Просвещение, 1982. 173 с.
3. Орфографический словарь / Под ред. С. Г. Бархударова, И. Ф. Протченко, Л. И. Скворцова. М.: Рус.яз., 1980.

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЬ – УЧЕНИК НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Взаимодействие учителя и учащихся в образовательной деятельности выступает как особый тип их связей, отношений, как развивающаяся во времени и пространстве система; как специфическая форма организации их деятельности вместе, создающей успешность воспитания и обучения.

Общение в педагогической деятельности – это разнообразные виды и формы взаимосвязи и взаимовлияния учителя и ученика (в процессе межличностного контакта, в совместной познавательной деятельности создаются наибольшие возможности психической активности учащихся). Так как смысл общения в педагогической деятельности заключается в том, чтобы учащиеся стали соучастниками учебно-воспитательного процесса, то учитель должен быть инициатором общения.

Главными особенностями педагогического взаимодействия являются его систематичность и непрерывность; оперативное достижение социально-психологического единства с учащимися. А также формирование чувства «мы», принятие субъектами взаимодействия общих целей и согласованной программы деятельности; преодоление стереотипных и негативных социальных установок по отношению к отдельным учащимся; рациональное распределение функций и ролей с учетом индивидуальных особенностей, способностей и возможностей каждого участника совместной деятельности. Важным является достижение общего и ситуативного взаимопонимания, формирующего у учащихся потребность во взаимодействии с учителем; переходы от урочных к внеурочным занятиям, от официально-регламентированного к официально-доверительному общению.

Педагогическая культура создает важнейшее место в процессе взаимодействия учителя и ученика. Переход к личностно-ориентированному типу обучения невозможен без существенного повышения уровня педагогической культуры учителей. В основе гуманистической культуры лежит целостное представление о педагогической деятельности, в эпицентре которой находится личность ребенка. Педагогическая культура признается в качестве основополагающей характеристики взаимодействия учителя и учащихся. Она совершается как динамическая система педагогических ценностей, творческих способов педагогической деятельности и личных достижений учителя в создании образцов педагогической практики с позиций человека культуры. Её существенными показателями Е. В. Бондаревская предлагает считать гуманистическую педагогическую позицию учителя по отношению к учащимся и его способность взаимодействовать с ними, а также психолого-педагогическую компетентность и развитое педагогическое мышление [1, с. 36]. Важное значение имеет образованность в сфере преподаваемого предмета и владение педагогическими технологиями. Опыт творческой деятельности, умение обосновать собственную педагогическую деятельность как систему (дидактическую, воспитательную, методическую), способность разработать авторский образовательный проект являются доминирующими в культуре профессионального поведения. Способы саморазвития, умения саморегуляции собственной деятельности и взаимодействия с учащимися показывают высокую степень культуры педагога.

Развитость всех компонентов индивидуальной педагогической культуры существенно влияет на профессиональное поведение учителя, придает ему целостность, неповторимый педагогический почерк, особый стиль взаимодействия с учащимися.

Вполне очевидно, что всякий стиль взаимодействия (как, впрочем, и метод его определения) имеет как свои достоинства, так и недостатки. Но поскольку стиль взаимодействия в учебном процессе определяется соотношением задач и способов деятельности, то он может меняться в зависимости от исследовательских задач, задач

образовательного процесса и методов определения стиля взаимодействия учителя с учащимися.

В рамках концепции личностно-ориентированного обучения наиболее успешной формой взаимодействия учителя и учащихся в процессе обучения являются субъект - субъектные отношения.

Выделение субъект-субъектных отношений, как наиболее значимых в теоретической модели мыслительного процесса, позволило А. М. Матюшкину на основе реализации диалогического принципа в исследованиях мышления представить структуру мыслительного акта. А также сопутствующей ему познавательной активности, которая включает такие звенья как порождение проблемы и формирование мыслительной задачи; поиск, реализация решения задачи; обоснование найденного решения [2, с. 326].

В специфике учебного сотрудничества можно выделить следующие особенности: это построение учебного сотрудничества со взрослыми, которое требует создания таких ситуаций, которые блокируют возможность действовать репродуктивно и обеспечивают поиск новых способов действия и взаимодействия, это и построение учебного сотрудничества со сверстниками, которое требует такой организации действий детей, при которой стороны понятийного противоречия представлены группе как предметные позиции участников совместной работы, нуждающиеся в координации [1, с. 65].

Проблема взаимоотношений учителя и учащихся является одной из самых трудных в педагогической практике в силу многообразия форм общения и разнообразия характеров учителей и учащихся, в силу участия в их взаимоотношениях целого ряда других факторов.

Взаимоотношения являются сложной проблемой еще и потому, что здесь проявляется все многообразие личности: ее взгляды и убеждения, интересы и склонности, установки и отношение ко всему.

Связь между учащимися и учителем можно также рассматривать как особую форму общности. Специфика данной общности состоит в возможности наиболее полного понимания одной индивидуальности другой. Эта возможность может быть реализована только при условии постоянного контакта, высокого уровня психофизиологической совместимости, знания друг о друге и полного доверия. Значимость такой формы общения бесспорна, так как она открывает простор для взаимовыражения и самоутверждения индивидуальности.

Список литературы

1. *Березовин Н. А.* Психология педагогического общения: учебно-методическое пособие для студентов педагогических специальностей и педагогов. Минск. 2008. 464 с.
2. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. М., 1996. 671 с.
3. *Кондратьева С. В.* Профессионализм в педагогическом общении: монография. Гродно: ГрГУ, 2003.

112 с.

А. Е. Дюкарева

Московский государственный институт культуры, Московская обл., г. Химки

МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ

В современном поликультурном пространстве для воспитания качеств этнической толерантности и компетенции, этнокультурного сознания детей и подростков в системе дополнительного образования самым действенным фактором является музыкальное воспитание с учетом этнокультурных особенностей.

По нашему мнению, этнокультурные особенности – это отражение особенностей национальной культуры определенного народа, нации или племени с учетом сложившейся исторической и этнической общности группы людей в социуме.

Этнокультурные особенности музыкального воспитания детей и молодежи – это единый педагогический процесс, направленный на максимальное развитие творческих и умственных способностей, художественного вкуса, формирование культуры чувств, позитивных социокультурных интересов подрастающего поколения и приобщение к национальной музыкальной культуре.

Огромным потенциалом в музыкальном воспитании с учетом этнокультурных особенностей является фольклор, который представляет собой древнейший неиссякаемый ресурс культуры и воспитания человека. Непрерывность сохранения и развития национальной культуры связана с функциональными детерминантами жанров фольклора и народного творчества.

Важным значением для развития детей на материале музыкального фольклора стало возникновение в учреждениях детского дополнительного образования хоровых коллективов, исполняющих произведения русских и зарубежных композиторов, музыкальный фольклор, народные песни, и внедрение прогрессивных методов обучения в целях развития личностных качеств.

Для достижения положительных результатов важно постоянно совершенствовать методику работы с хором в контексте этнокультурного подхода. Как утверждает Л. П. Карпушина, музыкальное занятие с этнокультурным компонентом должно включать в себя действие, окрашенное «настроением радости, веселья, игры и сказочности, в котором ярко проявляются способности ребят» [3, с. 3]. Действительно, хоровое занятие должно быть увлекательным, артистическим действием с поиском исполнительского идеала и глубокого проникновения в замысел композитора.

В свою очередь, этнокультурное музыкальное воспитание включает в себя хоровое пение, вокал, игру на музыкальных инструментах, что благоприятно способствует для полноценного эмоционального самовыражения, создания целостного образа. При исполнении народной песни, дети погружаются в синтез искусств.

По мнению великого русского педагога В. А. Сухомлинского, «музыкальное воспитание – это не воспитание музыканта, а, прежде всего, воспитание человека» [6], и мы с ним полностью согласны.

Музыкальное воспитание с учетом этнокультурных особенностей – это целенаправленный педагогический процесс приобщения подрастающего поколения к национальной музыкальной культуре.

Народная художественная культура, народное творчество и народное музыкальное искусство – это не архаика, а «живая культурная память народа, его духовная составляющая» (Н. Д. Булатова).

На музыкальных занятиях необходимо опираться на классическую и народную музыку.

Важно познакомить подрастающее поколение с лучшими образцами фольклора (прибаутками, небылицами, скороговорками, игровыми и плясовыми песнями, играми и

хороводами) и привить любовь к родному языку, этнокультуре и этно-музыке и научить эмоционально переживать и соприкаться с ними.

Методика проведения музыкальных занятий на всех этапах обучения состоит из вокально-хоровой работы, пения учебно-тренировочного материала, сообщения теоретических сведений, разучивания песен с элементами движений, знакомства детей с народными праздниками.

Во время занятий важно основываться на синтезе нескольких компонентов: языка (слова), музыкального звучания, пластики мелодики, красочной образности музыкального языка фольклорных мелодий, интонирования и этноритмов.

Музыкальное воспитание детей и молодежи с помощью хорового пения является мощным средством для стабилизации и уравнивания нервной системы и психики, становления речи и лечения логопедических болезней, а также профилактики заболеваний голосового аппарата и органов дыхания детей.

Результаты нашего исследования показали, что выявленные этнокультурные особенности музыкального воспитания детей и молодежи в системе дополнительного образования средствами хорового искусства, позволяют систематизировать традиционные классические формы и методы работы в детском хоровом коллективе и специфические формы современной инновационной педагогики по приобщению детей и подростков к национальной музыкальной культуре.

По-нашему мнению, музыкальное воспитание без учета особенностей национальной русской культуры приведут к отрицательному результату, как в системе народного музыкального образования в целом, так и в формировании гармоничной развитой личности в частности. Представленная перед нами педагогическая система в данном случае является механизмом взаимосвязи музыкального и этнокультурного воспитания подрастающего поколения.

Поэтому мы полагаем, что музыкальное воспитание детей и молодежи в системе дополнительного образования с учетом этнокультурных особенностей будет способствовать задачам сохранения и развития национальной культуры, изучению социокультурных особенностей национального этноса, формированию у подрастающего поколения чувства гордости за свою страну и народ, воспитанию у них межэтнической толерантности.

Список литературы

1. *Асафьев Б. В.* О народной музыке. Д.: Музыка, 1987.
2. *Булатова Н. Д.* Народная художественная культура как стратегический ресурс развития России: этнокультурное образование: Сборник материалов научно-практической конференции / Науч. ред. Н. Д. Булатова. М.: МГУКИ, 2011. 138 с.
3. *Карпушина Л. П.* Сущность этномызыкального образования // Музыка в школе. 2011. № 3. С. 3–8.
4. *Булатова Н. Д.* Этнопедагогика: метод. пособие. М.: МГУКИ, 2001.
5. *Виноградов Г. С.* Детский фольклор и быт: Программа наблюдений. Этнол. секция Вост. Сиб. отд. Рус. геогр. об-ва / Под ред. М. К. Азадовского и Г. С. Виноградова. Вып. III. Иркутск, 1925.
6. *Сухомлинский В. А.* О воспитании. М.: Политиздат, 1975. 272 с.

М. А. Егер

Луганский национальный университет им. Т. Шевченко, г. Луганск

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ИСКУССТВА И НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА В СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

На современном этапе развития общества наблюдается резкое падение духовно-нравственной культуры человека. На сегодняшний день, данная проблема является актуальной, в первую очередь, для системы образования.

В современных социально-экономических и политических условиях целью высшего образования в вузах является не только развитие у будущих специалистов профессиональной компетентности, но и воспитание духовно-нравственных и патриотических качеств личности студента. Поэтому, особую значимость приобретает формирование духовной культуры и воспитание патриотического мышления у будущих выпускников.

Таким образом, нравственное и патриотическое воспитание личности рассматриваются как одна из важнейших государственных задач. Работу по духовно-нравственному и патриотическому воспитанию студентов необходимо рассматривать как одно из приоритетных направлений в воспитательной деятельности вузов культуры и искусств.

Особую роль в духовно-нравственном становлении личности играют художественное искусство и народное творчество, которые способствуют формированию правильного эстетического вкуса, мировоззренческой позиции, а также формированию и развитию практических художественно-творческих умений и навыков, что является особенно важным в становлении личности современной студенческой молодежи.

Отличительной особенностью учебных заведений культуры и искусств является определенная их направленность. К таким можно отнести художественные школы, колледжи культуры и искусств, институты культуры и искусств, академии культуры и искусств и др. В систему, выше перечисленных, учебных заведений входят такие направления искусства, как: изобразительное искусство, декоративно-прикладное искусство, музыкальное искусство, хореографическое искусство и т.д. В функции подобных учебных заведений входит не только профессиональное обучение студенческой молодежи, но и повышение их культурного уровня, эстетическое воспитание, приобщение студентов к лучшим национальным культурным традициям, развитие художественного вкуса, воспитание интереса и любви к классическому и народному искусству. Значительным преимуществом высших учебных заведений с культурологической и искусствоведческой направленностью является не только то, что они специализируются на конкретных направлениях профессиональной подготовки в различных сферах искусств, но и то, что они стараются сохранять традиции самобытного отечественного искусства, воспитывать у студенческой молодежи патриотизм и любовь к Родине, прививать нравственно-духовные ценности, а также приобщать молодежь к социально-культурной деятельности.

Искусство – один из важнейших видов духовного производства, которое представляет собой высшую форму эстетического сознания.

Именно через искусство происходит связь поколений и передача культурного наследия наших предков. Важнейшую роль в приобщении студенческой молодежи к культуре и искусству играет художественное образование.

В произведениях искусства исторически закреплены образцы нравственно-эстетического отношения к действительности, нравственного сознания, представления о добре и зле. Искусство является выражением глубинных представлений народа о мире и человеке, позволяя увидеть действительность глазами другого человека, осознать человеческое в себе. Оно выступает как значимый фактор в воспитании гуманистической направленности личности, как инструмент воздействия на весь духовный мир личности, объединяя в себе эстетическое и социальное начала, дополняющие друг друга.

Содержание современного художественно-педагогического образования и духовно-нравственного воспитания основывается на развитии художественно-творческих способностей личности, где художественное творчество несет в себе воспитательную функцию, формируя общественное сознание. При этом формирование эстетических вкусов, мировоззренческих позиций и развитие практических художественно-творческих умений и навыков в значительной степени зависит от личностных особенностей студента, от психолого-педагогических методов и способов воздействия на личность, мотивационных факторов развития, выраженных в саморегуляции и стремлении личности к выявлению и реализации своего творческого потенциала. Поэтому, особая роль в становлении личности студента отводится художественному искусству и народному творчеству.

Именно художественно-творческая деятельность закладывает в студентах основы морали, эстетики, формирует у них художественно-изобразительные навыки.

Наиболее эффективно на становление духовно-нравственной личности обучающегося воздействует народное творчество.

Народная культура и художественные промыслы уходят в глубокую древность, когда человек учился выживать в тяжелых условиях, но при этом закладывал основы истинно народных ремесел.

Народные художественные промыслы в нашей стране разнообразны по своей продукции, используемому материалу, применяемой технике и технологии. Наиболее распространены: ручное ткачество и роспись тканей, художественная строчка и вышивка, кружевоплетение, изделие ковров, резьба по кости, обработка мягкого камня, художественная обработка материала, лаковая миниатюра и др. Эти промыслы развиты в разных регионах нашей страны, наиболее известных и характеризующихся относительно большими масштабом производства и значительным числом мастеров народного творчества [4, с. 125].

Духовно-нравственное воспитание средствами народной культуры и народного творчества в образовательном процессе представляет собой критерии самооценки на качественно новой основе социальной позиции, оно происходит с приобретением общественно-исторического опыта определенным народом. Этот опыт накоплен человечеством с древних времен и находит свое отражение в народных традициях, культуре, обычаях, обрядах, литературе, музыке, народном творчестве, передаваемых из поколения в поколение как духовное богатство. Народные традиции и культура обладают значительным педагогическим потенциалом и могут служить эффективным средством патриотического воспитания.

Целенаправленное воздействие средствами искусства можно считать стратегическим направлением общества и государства в борьбе за духовно-нравственную культуру студенческой молодежи.

Приобщение студентов к искусству способствует раскрытию перед ними богатства культуры народа, знакомит с художественными традициями, развивает чувство красоты и гармонии с природой, речь и образность мышления.

Таким образом, средства художественного искусства и народного творчества помогают самовыражаться, самореализовываться, приобретать опыт социальных отношений. Студенческая молодежь имеет свободу эстетических предпочтений, моральный выбор и признание своей индивидуальности. Занятия художественным искусством и народным творчеством помогают развивать теоретическое мышление, удовлетворить свою потребность в рефлексии. Формируется культурно-ценностное отношение к традициям и произведениям искусства родного края.

Список литературы

1. Харламов И. Ф. Педагогика: крат. курс: учеб. пособие. Мн.: Выш. шк., 2004. 272 с.
2. Куренкова Р. А. Эстетика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 368 с.
3. Жданова С. Н. Педагогика эстетического освоения мира: монография. Оренбург. 2006.
4. Кошаев В. Б. Декоративно-прикладное искусство: Понятия. Этапы развития: учеб. пособие для вузов. М.: Владос, 2010. 240 с.

Е. Н. Ермоленко

Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, Республика Беларусь, г. Минск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ

В каждой школе, практически в каждом классе, есть ребенок, которые заметно отличается своей подвижностью, своим поведением он вызывает проблемы у взрослых и сверстников. У таких детей много неприятностей. Они знают, как поступить правильно, но не всегда могут сделать это в нужное время и в нужном месте. В результате постоянно подвергаются негативным отзывам. Таких детей называют трудными подростками. В действительности, у ребенка может быть широко распространенное в детском и подростковом возрасте психоневрологическое расстройство – синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ).

СДВГ является самой частой причиной нарушений поведения и трудностей обучения в дошкольном и школьном возрасте, проблем во взаимоотношениях с окружающими, и в результате – заниженной самооценки.

Основные проявления СДВГ включают нарушения внимания (дефицит внимания), признаки импульсивности и гиперактивности. Если признаки гиперактивности обычно уменьшаются сами по себе по мере взросления ребенка, то нарушения внимания, отвлекаемость и импульсивность могут оставаться у него на долгие годы.

Поведение этих детей, как правило, формируется в силу неправильного педагогического подхода со стороны взрослых. При неправильном воспитании в семье, отсутствии адекватной коррекционной помощи со стороны специалистов у детей с СДВГ наблюдается агрессивность, раздражительность, озлобленность, нарушения коммуникации, сверх возбудимость, неуспеваемость в школе и прочее [3, с. 4].

При проведении педагогической деятельности учитель должен создавать ситуации, в которых гиперактивный ребенок будет мотивирован и вдохновлен. К сожалению, образовательный процесс, очень часто, замыкается рамками учебника и зубрежкой. Самое скучное, порой не возможное для таких детей – просто что-то учить. Но система образования не стоит на месте. Взамен привычных технологий предлагаются новые варианты подачи информации. Задача современного образования – создать среду, облегчающую ребенку возможность раскрытия собственного потенциала. Заимствуется опыт разных стран, создаются новые проекты. Все это формирует возможность выбора для педагога, возможность проанализировать конкретную ситуацию и подобрать правильную методику к конкретному ученику.

Образовательная робототехника – это новое междисциплинарное направление обучения школьников, интегрирующее знания, позволяющее вовлечь в процесс инновационного научно-технического творчества учащихся разного возраста. Основным направлением является популяризация научно-технического творчества, решение актуальных задач и повышение престижа инженерных профессий [2, с. 7].

Использование данной технологии, безусловно, подойдет не каждому ребенку, тем более с особенностью психофизического развития, но станет вполне реальным подспорьем в работе с теми, кто с трудом может усидеть на месте 40 минут на уроке, но может часами собирать пазлы, конструктор. Это один из вариантов технологий, который возможно использовать в школе. В силу того, что практическое применение знаний лучше закрепляет пройденный в школе материал, использование роботов в качестве наглядного пособия, повышает интерес к предмету и позитивно сказывается на усвоении пройденной темы.

В первую очередь, основы робототехники и программирования учат ребенка мыслить логически, выстраивать правильные причинно-следственные связи, проводить аналитические операции и грамотно делать выводы. Очень важным фактором является выработка

усидчивости, внимательности, умения работать руками. Сама сборка роботов может помочь в развитии мелкой моторики рук. Поэтому использование робота на занятиях возможно и для детей дошкольного возраста.

Роботы являются мотивационными инструментами обучения для решения проблем и развития навыков командной работы или умение справляться с индивидуальными заданиями, составляющими часть общей задачи. Дети получают знания не только о том, как устроены роботы, но и как функционируют уже действующие системы. Данный навык поможет ребенку с СДВГ усвоить, что набор правил и ограничений есть в любом виде деятельности.

Дети с СДВГ часто испытывают сложности с творческими заданиями. Увлечение конструированием, программированием побуждает к творческому мышлению и производству уникального продукта.

Международные исследования на сегодняшний день показали, что использование роботов делает обучение более интересным и помогает соединить технологии с повседневной жизнью. Увлекательные эксперименты с техникой, создание чего-то интересного, полезного, необычного своими руками, если это не станет шагом к будущей профессии, то полезным хобби вполне возможно.

Гиперактивные дети не злы и не злонамеренны. Как правило, они готовы сотрудничать с другими людьми, но они не умеют этого делать. Не надо их ломать, надо идти от их особенностей и давать им шанс проявить себя. Только в этом случае отношения с другими детьми и продуктивная деятельность может наладиться [5, с. 13].

Список литературы

1. *Брызгунов И. П., Касатикова Е. В.* Непоседливый ребенок, или Все о гиперактивных детях. М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. 96 с.
2. Образовательная робототехника: дайджест актуальных материалов / ГАОУ ДПО «Институт развития образования Свердловской области»; Библиотечно-информационный центр; сост. Т. Г. Попова. Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2015. 70 с.
3. Работа с детьми с синдромом дефицита внимания и гиперактивности от дошкольного до подросткового возраста на разных уровнях получения образования: методич. рекоменд. М., 2017. 86 с.
4. *Хотылева Т. Ю., Ахутина Т.* Технологии психолого-педагогической помощи детям с СДВГ в Норвегии // Электронный журнал «Психологическая наука и образование», 2010. № 5. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15521137>
5. *Депутат И. С., Джос Ю. С., Панков М. Н.* Эмоциональные и социальные особенности детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью: методич. рекоменд. Архангельск, 2009. 19 с.

ТРЕВОЖНОСТЬ В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЯХ ПОДРОСТКОВ

Проблема тревожности является одной из самых актуальных в современной психологии. Среди неблагоприятных переживаний подростка тревожность занимает особое место, поскольку она часто приводит к снижению продуктивности деятельности, работоспособности, к трудностям в общении.

В состоянии тревоги подростки, как правило, переживают совокупность различных эмоций, каждая из которых оказывает влияние на межличностное взаимодействие, соматическое состояние, а также определяет поведение [1].

В настоящее время увеличивается число тревожных подростков, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. Возникновение и закрепление тревожности связано с неудовлетворением возрастных потребностей подростков, и, следует отметить, что устойчивым личностным образованием тревожность становится именно в этом возрасте.

Анализируя научные теоретические подходы по исследуемой проблеме можно отметить, что в зарубежной психологической литературе (Ч. Д. Спилбергер, К. Хорни, С. Салливан и др.) тревожность определяют как врожденное свойство личности, изначально присущее человеку состояние, формирующееся вследствие столкновения биологических влечений с социальными запретами. Также зарубежные ученые утверждают, что тревожность у подростков основана на реакции страха, которая возникает в определенных ситуациях, связанных с сохранением целостности организма.

Отечественные психологи (Р. С. Немова, А. В. Прихожан, Г. Г. Аркелов и др.) рассматривают тревожность как переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятного, с предчувствием грозящей опасности, которое возникает при взаимодействии подростка с окружающей средой и впоследствии закрепляется.

Несмотря на различную трактовку определения сущности тревожности подростков, можно отметить ряд общих черт к пониманию ее содержания: связь тревожности с самосознанием, переживание тревожности с точки зрения эмоций, а также возникновение затруднений в процессе межличностного взаимодействия и общения подростков. Общим также является фундамент тревожности, который закладывается в детстве и зависит от ближайшего окружения подростков, в частности родителей, а также социальной среды.

Как личностная характеристика тревожность в межличностных отношениях проявляется как у мальчиков, так и у девочек в постоянной склонности к переживаниям тревоги в различных жизненных ситуациях, в том числе и таких, которые объективно к этому не располагают.

Подросток, подверженный такому состоянию, постоянно находится в настороженном и подавленном настроении, у него затруднены контакты с окружающим миром, который воспринимается им как пугающий и враждебный.

Опираясь на вышеизложенные теоретические положения нами было проведено эмпирическое исследование, целью которого являлось изучение тревожности в межличностных отношениях подростков. Исследование проводилось на базе УО «Головинская средняя школа» Гомельской области, в котором приняли участие 50 респондентов. Для диагностики подростков была использована методика А. М. Прихожан «Шкала личностной тревожности».

Исходя из полученных данных можно утверждать, что тревожность в межличностных отношениях подростков является актуальной проблемой для данной возрастной категории. По результатам диагностики было выявлено, что уровень общей тревожности и у мальчиков, и у девочек несколько повышен. Так, для 72 % испытуемых из выборки характерен высокий уровень общей тревожности: высокий процент по шкале самооценочная тревожность наблюдается у девочек (52 %), у мальчиков же этот показатель менее выражен и составляет 40

%; показатели по шкале межличностная тревожность являются высокими у мальчиков и у девочек, составляют 60 % и 68 %, соответственно.

Наиболее выраженной среди изученных видов тревожности является межличностная тревожность подростков (64 %). Это говорит о том, что для данной возрастной категории наибольшую значимость представляют межличностные отношения со сверстниками, чем и обуславливается их повышенная тревожность в данном аспекте. Тревожность также оказывает существенное влияние на самооценку подростка. Самооценка же, в свою очередь, оказывает существенное влияние на построение межличностных отношений подростка с окружающими. Повышенный уровень тревожности может свидетельствовать о его недостаточной эмоциональной приспособленности к тем или иным социальным ситуациям, что порождает общую установку на неуверенность в себе.

Если у мальчика или девочки адекватная самооценка, самовосприятие, то в сфере межличностных отношений не будет возникать серьезных затруднений, и, как следствие, уровень их межличностной тревожности также будет невысоким. При наличии заниженной, завышенной, противоречивой самооценки у подростка могут возникать проблемы при взаимодействии со своим окружением, что может приводить к возникновению повышенного уровня межличностной тревожности.

Таким образом, можно утверждать, что проблема тревожности в межличностных отношениях является одной из центральных в подростковом возрасте. Данный психологический феномен влечет за собой массу эмоциональных переживаний, в частности и негативных, что приводит к нарушению межличностных отношений и нарушению взаимодействия. Для снижения уровня тревожности подростков необходимо проводить как личностную психологическую терапию, так и терапию окружающей среды.

Список литературы

1. Сидоров К. Р. Тревожность как психологический феномен // Вестник Удмуртского университета. 2013. Вып. 2. С. 45–50.

М. С. Жук, М. И. Ефремова

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

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВНЕДРЕНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА

Технологическое совершенствование обучающей среды вузов занимает важное место среди инновационных направлений развития образовательной системы. Сегодня происходит активное внедрение в образовательную среду технологии электронного обучения, базирующегося на использовании интерактивных, мультимедийных средств воздействия на обучающихся с целью формирования у них когнитивного компонента профессиональных компетенций. Технологии электронного обучения ориентированы на включение студентов в осознанное понимание содержания курсов, креативное изучение и последовательное закрепление освоенного материала [1].

В целях активизации учебно-познавательной деятельности нами проводилось экспериментальное исследование с целью выявления уровня усвоения знаний студентов по теме «Поле комплексных чисел» по дисциплине «Алгебра» по итогам внедрения в процесс обучения электронного учебника «Алгебра комплексных чисел в элементарной геометрии». Подбор материала осуществлялся с использованием специализированной литературы [2], [3]. Эксперимент проводился со студентами 2 курса физико-инженерного факультета по специальности «Математика и информатика» УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина» при изучении дисциплины «Алгебра». В исследовании приняли участие 32 студента дневной формы обучения. Количественный состав контрольной и экспериментальной групп: 14 и 18 человек.

Высокий уровень усвоения знаний по теме «Поле комплексных чисел» означает

– умение представлять комплексное число в алгебраической или тригонометрической форме;

– умение выполнять операции сложения, вычитания, умножения и деления чисел, записанных в алгебраической форме и тригонометрической формах;

– умение возведения комплексного числа в степень и извлечения корня n -й степени из комплексного числа;

– умение изображать комплексные числа на комплексной плоскости;

– умение решения алгебраических уравнений;

– умение решать геометрические задачи с помощью метода комплексных чисел.

Работа с экспериментальной группой включала несколько стадий:

1. Установочная стадия (длительность – 1 академический час). Цель: освещение категориально понятийного аппарата по теме «Поле комплексных чисел». Экспериментатор знакомил студентов с основной информацией по теме обучения с помощью вводной лекции – «Поле комплексных чисел».

2. Организационная стадия (длительность – 0,5 ак. ч.). Цель: инструктирование студентов на работу с учебником. Студентам предоставлялся алгоритмический рисунок работы с учебником: проводился ознакомительный совместный тренажер по работе с электронной оболочкой и тестированию достижений.

3. Основная стадия (длительность – 4,5 ак. ч.). Цель: формирование навыков самостоятельной работы с учебником, погружение в образовательную среду и как следствие приобретение знаний по теме «Алгебра комплексных чисел в элементарной геометрии».

4. Стадия закрепления знаний (длительность – 2 ак. ч.). Цель: закрепление и вторичное осмысление ранее полученных знаний. Студенты выполняли серию проверочных заданий, различной специфики, например, тесты с мгновенным подтверждением ответа, позволяющие в онлайн режиме закреплять материал в инновационной для студента форме, причем, данный тип

заданий программой считался не пройденным до тех пор, пока студент правильно не отвечал. Такой контент электронного учебника стимулирует студента на получение знаний.

5. Стадия контроля (длительность – 2 ак. ч.). Цель: формирование качества знаний по дисциплине. Стадия контроля соответствует рефлексивно-оценочному этапу исследования, на котором мы проверяли качество усвоения знаний студентами, с помощью теста достижений. При интерпретации результатов итогового теста мы опирались на следующую шкалу оценивания: «10» – 100 % правильно выполненных заданий; «9» – 90 %; «8» – 80 %, «7» – 70 %, «6» – 60 %; «5» – 50 %; «4» – 40 %, «3» – 30 %, «2» – 20 %, «1» – 10 %. Успешность овладения студентами знаниями посредством авторского электронного учебника «Алгебра комплексных чисел в элементарной геометрии» оценивалась с помощью проверочных тестов и итогового теста (рис. 1).

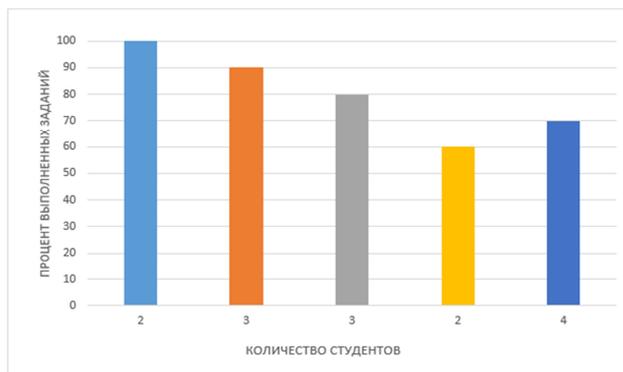


Рисунок 1 – Экспериментальная группа

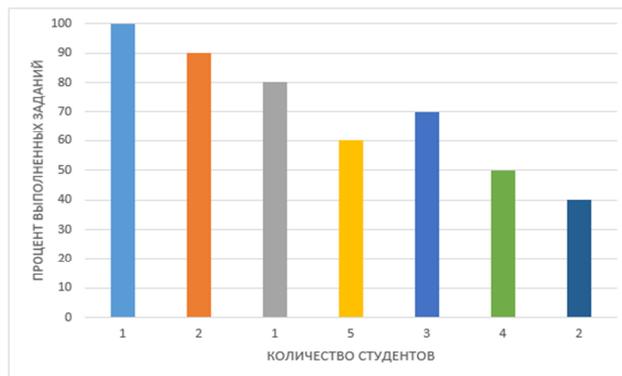


Рисунок 2 – Контрольная группа

Полученные результаты свидетельствуют о высоком и среднем уровнях сформированности у студентов экспериментальной группы когнитивного компонента. Проверка статистических различий в показателях испытуемых, обучающихся по учебнику и традиционно посещающих лекции и семинары осуществлялась с помощью расчета U-критерия Манна-Уитни и показала, что полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}} = 58,5$, при $U_{\text{кр}} = 74$ при $p \leq 0,05$; $58,5 < 74$, следовательно, различия уровня признака в сравниваемых группах статистически значимы. Таким образом, использование электронного учебника, в процессе обучения студентов специальности «Математика и информатика», будет эффективнее, если прибегнуть к представленной выше дидактической и функциональной спецификации. Электронный учебник как средство формирования у студентов когнитивного компонента профессиональных компетенций можно использовать в преподавании различных курсов, при этом проблема существует только при проектировании содержания учебника, наполнении оболочки контентом.

Рассмотренный опыт позволит преподавателю вуза не только использовать на занятиях электронные учебники, но и продвинуться по пути создания информационного общества в целом и реформирования системы образования в частности.

Список литературы

1. Концепция информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года (проект) // Главный информационно-аналитический центр Министерства образования Республики Беларусь [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://giac.unibel.by/ru/main.aspx?guid=14591> (Дата доступа: 02.09.2019).
2. Данко П. Е., Попов А. Г., Кожевникова Т. Я., Данко С. П. Высшая математика в упражнениях и задачах: учеб. пособие для вузов. М.: АСТ: Мир и Образование, 2014. 816 с.
3. Понарин Я. П. Алгебра комплексных чисел в геометрических задачах: Книга для учащихся математических классов школ, учителей и студентов педагогических вузов. М.: МЦНМО, 2004. 160 с.

СОЗДАНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Реализация требований ФГОС в образовательном учреждении предполагает создание специальных организационно-педагогических условий. Для понимания особенностей такого создания обратимся к понятию «организационно-педагогические условия».

Понятие «организационно-педагогические условия» часто используется в педагогической литературе, однако до сих пор отсутствует единая принятая дефиниция данного понятия. Данное понятие составляют две смысловые части – организационные условия, педагогические условия. Понятие «условие» предполагает комплекс явлений, процессов, объектов, с которыми связаны и от которых зависят другие явления, процессы или объекты; этот комплекс оказывает непосредственное влияние на формирование среды этих явлений, процессов, объектов [1].

Организационными условиями называют комплекс явлений, процессов, объектов, от которых зависят другие явления, процессы, объекты; этот комплекс оказывает влияние на упорядоченное и направленное формирование среды таких явлений, процессов, объектов [2].

Рассматривая понятие «педагогические условия», исследователями Н. Ипполитовой и Н. Стерховой выделяются следующие положения [4]: условия являются составным элементом педагогической системы; условия педагогические представляют собой своеобразную совокупность возможностей двух основных сред. В первую очередь, речь идет об образовательной среде, под которой подразумеваются конструируемые целенаправленно меры по воздействию и взаимодействию субъектов образования. Что же включают в себя данные меры?

Во-первых, формы и методы обучения и воспитания.

Во-вторых, содержание и приемы образовательного процесса.

В-третьих, его программно-методическое оснащение.

Кроме того, сюда включена и среда материально-пространственная, куда относится оборудование, учебное и техническое, а также природно-пространственное окружение учреждения. Для понимания сути понятия важным является определение влияния среды на функционирование образовательного учреждения, такое влияние может быть положительным либо отрицательным.

В целом, определение понятия «педагогические условия» представляется как характеристика педагогической системы, где отражена совокупность возможностей среды образования, при реализации которых осуществляется эффективное развитие и функционирование педагогической системы.

Данные условия представляют собой совокупность сконструированных целенаправленно возможностей форм, содержания, методов целостного педагогического процесса, которые способствуют успешному разрешению задач педагогического процесса. Их основная функция - организация мер воздействия, способных обеспечить планируемое и целенаправленное управление развитием целостного педагогического процесса. Организационно-педагогические условия – основа управления процессуальными аспектами педагогической системы;

Важной характеристикой организационно-педагогических условий как мер воздействия выступает взаимосвязанность и взаимообусловленность, что в своем единстве обеспечивает эффективность разрешения образовательных задач.

Исследователь Г. А. Демидова отмечает, что организационные и педагогические условия выступают равноценными частями единого целого, таким образом, организационно-педагогические условия представляют собой характеристику педагогической системы, в которой отражена совокупность возможностей образовательной и пространственной среды, при

реализации которых обеспечивается направленное и упорядоченное развитие и функционирование педагогической системы [3].

Рассмотрим особенности создания организационно-педагогических условий реализации требований ФГОС в образовательном учреждении.

На данный момент требования ФГОС являются нормирующими для всех важнейших стороны работы образовательного учреждения, предъявляя специальные требования к структуре образовательных программ, к условиям их реализации, к результатам их освоения [5]. Таким образом, регламентирующая структура ФГОС должна быть своевременно и эффективно реализована на базе оптимально осуществленных с учетом особенностей образовательного учреждения организационно-педагогических условий.

Структура ФГОС включает в себя требования по условиям осуществления образования в соответствии с видами ресурсов – кадровые, финансовые, материально-технические, информационные, учебно-методическое [5].

Создание организационно-педагогических условий в образовательном учреждении подразумевает создание комфортной образовательной среды (для учащихся и педагогических работников) с гарантией охраны и укрепления психологического, физического, социального здоровья школьников. Также важным направлением выступает высокое качества образование наравне с его доступностью, открытостью, привлекательностью для общества, обучающихся, родителей учащихся на базе духовно-нравственного развития и воспитания детей.

Создание организационно-педагогических условий включает в себя учебно-методическое и информационное обеспечение образовательного процесса, кадровое обеспечение, материально-техническое обеспечение. Характеристика данных видов обеспечения разрабатывается на базе ФГОС с учетом особенностей образовательного учреждения [5].

Таким образом, организационные и педагогические условия выступают равноценными частями единого целого, таким образом, организационно-педагогические условия представляют собой характеристику педагогической системы, в которой отражена совокупность возможностей образовательной и пространственной среды, при реализации которых обеспечивается направленное и упорядоченное развитие и функционирование педагогической системы.

Создание организационно-педагогических условий реализации ФГОС на базе образовательного учреждения оказывает непосредственное влияние на качество образования, представляющее собой комплексную характеристику образования, выражающую степень его соответствия как ФГОС, так и потребностей заказчика образовательных услуг, а также, что особенно важно, социальным ожиданиям общества и человека.

Список литературы

1. *Аверина Л. В., Боровкова Т. И. и др.* Педагогика. Нижний Новгород, 2018.
2. *Бочарникова Л. М., Соломатин А. М.* Управление введением стандарта второго поколения. Стратегически ерприоритеты и тактика организационных решений: материалы участника личностно-ориентированного модуля. М., Академкнига, 2014.
3. *Демидова Г. А.* Организационно-педагогические условия формирования лидерского потенциала менеджера социально-трудовой сферы в рефлексивной среде дополнительного профессионального образования // Педагогические и психологические науки: актуальные вопросы: материалы Международной заочной научно-практической конференции. Ч. I. (31 октября 2012 г.). Новосибирск: Изд-во «Сибирская ассоциация консультантов», 2012. 200 с.
4. *Ипполитова Н.* Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // General and Professional Education. 2012. № 1. С. 8–14.
5. Сайт «Портал Федеральных государственных стандартов» (дата обращения 12.10.2019) http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_142304/

Ю. Л. Загуменнов

Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова, Минский филиал, Республика Беларусь, г. Минск

ПЕРСПЕКТИВЫ И ВЫЗОВЫ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В БЕЛАРУСИ

Переход от интернет-экономики к цифровой экономике ставит новые задачи перед системой образования [2]. При этом имеется в виду широкое понимание термина «цифровая экономика». В отличие от узкого, трактующего цифровую экономику, как долю внутреннего валового продукта, формируемого сектором информационно-коммуникационных технологий, широкое понимание определяет цифровую экономику как все сектора экономики, которые функционируют, используя Интернет, позволяющий осуществлять коммуникации и сетевое взаимодействие независимо от отраслевой принадлежности [9; 10].

В этих условиях приобретение цифровых компетенций становится жизненно важным для всех граждан для того, чтобы они могли идти в ногу с технологическими разработками и инновациями в экономике и в обществе в целом.

Цифровые компетенции в настоящее время рассматриваются в качестве основных, как в отечественных, так и зарубежных классификациях ключевых компетенций [3; 4; 5; 6; 11].

Подрастающим поколениям предстоит овладеть цифровыми компетенциями, которые позволят им интегрироваться в цифровую экономику. А чтобы быть успешными, необходимо стать не только пользователями, но и быть способным осуществлять инновации и быть лидером в этой сфере.

В Республике Беларусь создана концепция цифровой трансформации процессов в системе образования, рассчитанная на 2019–2025 гг., охватывающая все уровни образования и предполагающая введение новых цифровых образовательных технологий.

Целями цифровой трансформации процессов в системе образования являются:

- подготовка обучающихся к жизни в цифровом обществе;
- подготовка системы образования к работе в условиях быстрых изменений: внедрение инновационных технологий, изменение образовательных парадигм, гибкое формирование требований и программ;
- оптимизация процессов, протекающих в системе образования;
- обеспечение качества и мобильности предоставляемых образовательных услуг на всех уровнях образования;
- повышение узнаваемости национальной системы образования и увеличение экспорта образовательных услуг [8].

Оценка и анализ белорусской концепции с позиции общеевропейских подходов позволяет утверждать, что в основном она разработана с учетом международных стандартов и тенденций в этой сфере.

В белорусской концепции, как и в зарубежных аналогах, речь идет об использовании искусственного интеллекта, технологий больших баз данных, использовании дополненной реальности и других цифровых инновациях.

Предстоит также цифровизировать систему управления образованием, позволяющую автоматизировать управление на всех его уровнях, осуществлять сбор и анализ информации и таким образом определять основные показатели, индикаторы развития всех элементов системы и, прежде всего, учреждений образования.

Одна из целей цифровой трансформации образования – образование через всю жизнь, в том числе, задач дистанционного, дополнительного образования взрослых.

Важная роль в концепции цифровизации отводится методической подготовке педагогов, формирование у них цифровой грамотности. Следует отметить, что и в европейских подходах формированию цифровых компетенций педагогов отводится ключевое место [7].

В то же время белорусская концепция оставила в стороне важнейший аспект формирования цифровых компетенций участников образовательного процесса, а именно, их ценностную составляющую.

В Беларуси широкий резонанс получил инцидент в одной из гомельских школ, когда ученики, используя смартфон, запечатлели на видео конфликт, произошедший в классе между педагогом и учеником, а затем видео было выложено в интернет. В результате инцидента министерство образования задумалось над вопросом о запрете использования смартфонов в учебных заведениях республики [11].

Очевидно, что запретами на использования цифровых технологий в учебных заведениях, проблему не решить. В любом явлении есть добро и зло. Царицу наук математику можно выучить, чтобы считать звезды на небе или считать деньги в чужом кармане. Атом может быть мирным, может быть разрушительным.

В центре внимания при формировании цифровой грамотности участников образовательного процесса должны быть ценностно-смысловые компетенции, связанные с их ценностными ориентирами, способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения.

Именно эти компетенции обеспечивают механизм самоопределения человека в ситуациях той и иной деятельности, в том числе, и в условиях осуществляемой в настоящее время цифровой трансформации образования и общества в целом.

Список литературы

1. «Все должны сдавать мобильные до конца уроков». После скандала в Гомеле правила в школах ужесточают? [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://news.tut.by/society/654180.html?utm_source=news.tut.by&utm_medium=news-bottom-block&utm_campaign=relevant_news (Дата обращения: 01.10.2019).
2. Загуменнов Ю. Л. От интернет-экономики к цифровой: вызовы для образования // Цифровая экономика – экономика будущего: исторические предпосылки, правовая основа и экономический эффект: Сборник статей Международной научно-практической конференции. Минск: Минский филиал Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова, 2019. С. 157–159.
3. Загуменнов Ю. Л. Партнерство бизнеса и образования в развитии компетентного подхода // В сборнике: Партнерство бизнеса и образования в инновационном развитии региона: Материалы XIII Международной научно-практической конференции. 2014. С. 134–135.
4. Загуменнов Ю. Л. Перспективы развития компетентного и инклюзивного подходов в образовании // Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения». 2014. № 1. С. 231–237.
5. Загуменнов Ю. Л. Развитие компетентного подхода в образовании // В сборнике: «Стратегический курс столицы в развитии системы образования Республики Беларусь компетентный подход»: материалы научно-практической конференции. 2009. С. 127–128.
6. Загуменнов Ю. Л. Общеввропейские подходы к использованию технологий информатизации в образовании // Информатизация непрерывного образования – 2018: Материалы Международной научной конференции. Москва, 14–17 октября 2018 г. В 2 т. Том 2. М., 2018. С. 300–303.
7. Загуменнов Ю. Л., Зенченко С. А., Зенченко В. А. Компетенции преподавателей для использования ИТ в учебном процессе // Информатизация непрерывного образования – 2018. Материалы Международной научной конференции Москва, 14–17 октября 2018 г. В 2 т. Том 2. М., 2018. С. 303–306.
8. Концепция цифровой трансформации процессов в системе образования республики Беларусь на 2019–2025 годы. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://drive.google.com/file/d/1T0v7iQqQ9ZoxO2IIwR_OlhqZ3rjKVqY-/view (Дата обращения: 01.10.2019).
9. OECD (2014), Measuring the Digital Economy: A New Perspective // [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.oecd.org/sti/ieconomy/9789264221796-sum-en.pdf> (Дата обращения: 01.10.2019).
10. SOC (2015), Unleashing the Potential of the Internet for ASEAN Economies// URL [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.internetsociety.org/sites/default/files/ASEAN_ISOC_Digital_Economy_Report_Full_0.pdf (Дата обращения: 01.10.2019).
11. Digital competences and technology in education. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/education-technology_en (Дата обращения: 01.10.2019).

ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ПОКАЗАТЕЛЯМИ УРОВНЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Во все времена проблема жизнестойкости человека перед лицом жизненных трудностей являлась основой исследований в различных областях знаний, таких, как философия, психология, поэзия, медицина и др.

Происходящие на современном этапе жизни экономические, социальные, политические, экологические изменения в обществе, большой рост информации, использование наукоемких технологий, скорость технических и технологических изменений оказывают в большей степени положительное влияние на развитие экономики и общества. Что же касается физического и психологического здоровья человека, эти изменения оказывают отрицательное воздействие, так как на фоне этого формируются стрессы, неврозы, депрессия, неадекватное поведение. Адаптируясь к такому напряжению человек должен выработать навыки решения проблем и приобрести качества, которые ему в этом помогут.

Одним из личностных качеств, позволяющих адекватно реагировать на происходящие изменения является жизнестойкость. Идея жизнестойкости, согласно С. Мадди, подразумевает оптимальную реализацию человеком своих психологических возможностей в неблагоприятных жизненных ситуациях «психологическую живучесть» и «расширенную эффективность» в этих ситуациях [2, с. 212].

Несмотря на активное изучение феномена жизнестойкости отечественными и зарубежными психологами, проблема развития, особенностей проявления этого личностного образования в современном мире людьми с различным уровнем эмоционального интеллекта остается открытой [3, с. 101].

Выявление взаимосвязи жизнестойкости и эмоционального интеллекта позволит целенаправленно развивать жизнестойкость у студентов, что является важным условием сохранения психологического здоровья и развития активности в стрессогенных условиях.

В рамках проведенного исследования, с целью определения особенностей жизнестойкости студентов с различными показателями уровня эмоционального интеллекта, было выявлено что существует взаимосвязь между осознанием своих чувств и эмоций и всеми показателями жизнестойкости. Понимание своих чувств и эмоций, причин переживаний дает возможность заполнить свою жизнь такими видами деятельности, которые позволят жить полной жизнью и получать удовольствие от происходящего. А позитивный настрой, заинтересованность происходящим, в свою очередь, позволит справиться с внутренним напряжением, со стрессами, которые постоянно сопровождают жизнь человека. Полное удовлетворение от жизни, умение контролировать и направлять свои силы в нужное русло, умение принять и успехи, и неудачи в качестве полезного опыта способствуют развитию осознания своих чувств и эмоций.

Умение управлять своими эмоциями, поведением дает возможность трезво смотреть на ситуацию и влиять на результат происходящего, поэтому это является необходимым условием жизнестойкости. Большинство жизненных неудач связано с неумением владеть собой в нужный момент, выражать эмоции, соответствующие ситуации, поэтому необходимо уметь управлять эмоциями, чтобы при столкновении с жизненной неудачей уметь правильно отреагировать.

Вовлеченность в жизнь, контроль и принятие риска не зависит от того, осознает ли человек эмоции других людей, управляет он ими или нет. Однако может быть и так, что активная жизненная позиция и увлеченность жизнью других, коррелирует с осознанием эмоций и чувств других людей [1, с. 154].

Развитый эмоциональный интеллект дает возможность сформировать такую систему убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром, которая позволит стойко совладать со стрессами и воспринимать их как менее значимые, поэтому в современном мире необходимо

развивать эмоциональный интеллект, а на его фоне и жизнестойкость, т.к. любой человек, в том числе и студенты, подвержены большому количеству стресса.

Таким образом, в нашем исследовании была обнаружена взаимосвязь между некоторыми показателями эмоциональным интеллектом и показателями жизнестойкости у студентов, а также была предпринята попытка объяснить причины данной взаимосвязи.

Практическая значимость работы заключается в разработке диагностического алгоритма исследования взаимосвязи жизнестойкости и уровня эмоционального интеллекта, и так же состоит в том, что она выступает как основа для работы психолога при выявлении преобладания какого-либо из показателей жизнестойкости и общего уровня развития эмоционального интеллекта, для последующей коррекции и консультировании. А также в учебно-педагогической деятельности у студентов с целью повышения общего показателя жизнестойкости и для повышения уровня эмоционального интеллекта.

Список литературы

1. *Краснопольская Н. С.* Взаимосвязь эмоционального интеллекта и жизнестойкости студентов вуза // Вестник Брянского государственного университета. Брянск, 2012. № 1 (2). С. 150–154.

2. *Наливайко Т. В.* К вопросу осмысления концепции жизнестойкости. С. Мадди // Вестник интегративной психологии: журнал для психологов. 2006. № 4. С. 211–216.

3. *Никитина Е. В.* Феномен жизнестойкости: концепция, современные взгляды и исследования // Психологические науки. 2017. № 2. С. 100–103.

А. Б. Занегина

Государственный университет по землеустройству, г. Москва

КОЛЛЕКТИВНЫЕ ТВОРЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

«Мои университеты» – название повести М. Горького, давно стало крылатой фразой. Ее смысл в том, что приобретенный жизненный опыт – опыт взаимодействия с различными людьми, является неизбежным и необходимым образованием для любого молодого человека. Учебные заведения – училища, институты, университеты должны, прежде всего, дать студентам знания, необходимые для успешной трудовой деятельности. Специфика многих профессий требует от будущих специалистов умения работать в коллективе. В какой-то мере возможность совместной работы предоставляется студенческой внеучебной жизнью – походы, конкурсы, соревнования, праздники, дни открытых дверей, помощь преподавателям в проведении мастер-классов. Участие в таких мероприятиях развивает ответственность, коммуникабельность, креативность, и, несомненно, является «университетом» взаимоотношений. Несмотря на огромные плюсы такой деятельности, подготовка студента к работе в трудовом коллективе требует специальных заданий.

Профессии, получаемые учащимися художественных, дизайнерских, архитектурных вузов и факультетов называют «творческими». В широком смысле творческой является любая профессия. Но в данный период развития нашего общества под «творческой профессией» подразумевается деятельность режиссеров, актеров, композиторов, дизайнеров, архитекторов, художников, то есть тех, кто имеет отношение к созиданию в сфере искусства. С одной стороны творчество – это индивидуальный, сокровенный процесс. С другой – это неизбежно коллективное дело в тех видах творческой деятельности, которые требуют значительных интеллектуальных, материальных и временных затрат. Например, работа над спектаклем, кинофильмом, большим архитектурным и дизайнерским проектом предполагает сложную организационную структуру внутри его участников. Каждый является частью целого механизма, но в отличие от регламентированного процесса на производстве, должен «производить» оригинальные идеи, работающие на конечную цель – общий проект. Организовать слаженную работу уникальных творческих личностей так, чтобы к определенному сроку был достигнут высокий результат, чрезвычайно трудно. Сложно найти «золотую середину» между общим делом и идеями, характером и амбициями каждого. Никто не должен чувствовать себя безликим «винтиком», но и никто не должен забывать о том, что он – часть творческого сообщества. Взаимопонимание, общность взглядов, приоритет профессионального над личным, желание объективно выбирать лучшее из предложенного, мужественно отодвигая в сторону свои, выношенные и выстраданные наработки, умение идти на компромиссы – вот качества необходимые для специалистов, работающих в дизайнерских и архитектурных бюро.

Совместная деятельность учащихся – спектакли, представления, исполнение хоровых и оркестровых произведений является обязательным элементом обучения в театральных вузах, музыкальных училищах и консерваториях. В программах обучения будущих архитекторов, дизайнеров, художников-монументалистов такая форма обучения не предусмотрена. По отдельным дисциплинам существуют задания, которые выполняют небольшие коллективы студентов, например – обмерная практика у студентов, обучающихся по направлению «Архитектура». Но эти задания не являются творческими.

В последние годы на кафедре основ архитектуры Государственного Университета по Землеустройству разрабатываются коллективные творческие проекты, включающие два взаимосвязанных направления работы студентов: образовательное и социальное. Образовательное направление обеспечивает расширение общекультурных и углубление профессиональных знаний: усовершенствование знаний по специальности, комплексное использование ранее полученных сведений по изученным дисциплинам; раскрытие творческого потенциала каждого участника. Это направление обеспечивает приобретение следующих

умений и навыков: правильно распределить объем работы между участниками в зависимости от их знаний и наклонностей; определять степень сложности и объем работы при заданных временных ограничениях; находить решения в случае непредвиденных обстоятельств и затруднений, которые могут возникнуть в ходе работы. Социальное направление раскрывает специфику работы в коллективе. Студенты приобретают опыт для объективной оценки идей, предложений, разработок, как своих, так и своих коллег; учатся аргументировано и профессионально отстаивать свои предложения, а также доброжелательно и профессионально обсуждать работу товарищей. Коллективная творческая деятельность воспитывает терпимость, взаимовыручку и ответственность, возможность идти на компромиссы.

На протяжении последних лет на кафедре основ архитектуры осуществлены коллективные проекты «Вокруг ГУЗа», «Конструктивизм Москвы», «Модерн Москвы», «Мосты Москвы», «Русская усадьба», «Храмы Басманной слободы», «Москва сегодня», «Вузы Москвы», «Вокзалы Москвы». В процессе выполнения студенты имели возможность комплексно задействовать знания по следующим дисциплинам: рисунку, живописи, истории, истории искусств, истории архитектуры, колористике, русскому языку.

Цель – раскрыть определенные темы и направления в архитектуре, рассказать историю изображенных объектов. Компоненты: экспозиция изображений архитектурных объектов и информация об этих объектах. Основной частью проектов является экспозиция картин с изображением архитектурных объектов. Создание экспозиции включает: выполнение грамотных архитектурных пейзажей, в которых и композиция, и колорит, и сам выбор материала наиболее полно выражают образный строй архитектурного объекта; формирование емкой и разнообразной экспозиции, в наибольшей мере раскрывающей тему проекта. Разработаны два варианта художественно-просветительских проектов.

Первый вариант – архитектурные пейзажи, входящие в экспозицию, снабжены краткими аннотациями (историческими справками) по истории изображенных объектов.

Принцип формирования экспозиции – голосование.

Студенты двух групп, в каждой около тридцати человек, создают архитектурные пейзажи на заданную тему. Экспозиция выставки формируется из двадцати лучших работ, прошедших конкурсный отбор. Для участия в конкурсе каждый автор выставляет одну работу, на лицевой стороне которой, в нижнем углу прикрепляется номер. Отбор проходит путем тайного голосования, в котором принимают участие все студенты. Каждый студент получает бланк голосования, состоящий из двадцати граф. Графы заполняются номерами работ. Подсчет определяет двадцать лучших работ, которые войдут в экспозицию и распределение мест среди них. Затем проходит блиц-обсуждение, во время которого студенты анализируют просмотренные пейзажи.

Форма подачи информации – аннотации к работам.

Для составления аннотаций студентам необходимо: изучение исторического материала; общение с различными источниками; работа с научной литературой и отбор наиболее важной информации; структурирование сведений и их краткое изложение; грамотное оформление текста, предназначенного именно для выставочной экспозиции.

Второй вариант – комплекс, состоящий из экспозиции и презентации (фильма) по истории изображенных объектов.

Принцип формирования экспозиции – выбор авторов.

Студенты двух групп создают архитектурные пейзажи на заданную тему. Но, в отличие от первого варианта, основная тема разрабатывается по отдельным направлениям. Например, общая тема «Вокзалы Москвы», «Театры Москвы», «Вузы Москвы» и т.п. Студенты распределяются по бригадам, в каждую из которых входит от четырех до шести человек. Количество участников зависит от сложности и объема работы и обязательно обговаривается с руководителями практики. Каждая бригада берет конкретный объект – вокзал, театр, вуз. Помимо общих требований к изображению архитектурных объектов, перед студентами, входящими в бригаду, стоит задача выбрать не только наиболее выгодные ракурсы, но и сформировать экспозицию своей мини-выставки так, чтобы она была наиболее информативна и

разнообразна. Для этого все члены бригады должны принимать участие в изучении, обсуждении и распределении видов на объекты.

Форма подачи информации – презентация или фильм.

Презентация должна в сжатой форме рассказать историю создания и современное состояние объекта, раскрыть его особенности – назначение, месторасположение, планы, габариты, материалы, стиль и т.д. Время – не более семи минут. Для выполнения грамотной презентации следует не только расставить отобранный материал в определенной последовательности, но и подобрать стиль оформления – фон, шрифты, если нужно рисунки. Фильмы могут сопровождаться музыкой, соответствующей стилистике объекта, но не заглушающей голос рассказчика. Члены бригады распределяют между собой обязанности: сбор и отбор исторического материала, сбор визуального материала, компоновку, оформление, текстовое сопровождение. Эта часть проекта является хорошим тренингом для будущих профессиональных презентаций. Студенты, выступающие с такими проектами, получают бесценный опыт публичных выступлений.

Список литературы

1. Пакунова Т. А., Миронова Е. И. Традиции и инновации в художественном творчестве // Материалы международного научного форума «Образование. Наука. Культура»: сборник научных статей. Гжель: ГГУ, 2019. С. 143–144.

2. Смоленская В. К. Опыт организации мастер-класса «Я в художники пойду, пусть меня научат» // Материалы международного научного форума «Образование. Наука. Культура»: сборник научных статей. Гжель: ГГУ, 2019. С. 152–155.

3. Занегина А. Б. Проблемы взаимодействия дисциплин при подготовке специалистов творческих художественных специальностей // Материалы международного научного форума «Образование. Наука. Культура»: сборник научных статей. Гжель: ГГУ, 2018. С. 354–358.

СОЗДАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СИСТЕМЫ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Здоровье – одно из основных условий полноценного физического и психического развития ребенка. Состояние здоровья ребенка зависит от многих факторов: В комплексе социально-экономических факторов, воздействующих на здоровье и его формирование с раннего возраста, важнейшими являются условия воспитания и развития детей в учреждениях системы образования.

Ценность здоровья в жизни человека выступает как ключевая категория, поскольку здоровье является необходимым условием не только развития и роста, но и выживания общества.

Ряд философов (Дж. Локк, А. Смит, К. Гельвеций, М. В. Ломоносов, К. Маркс), психологов (Л. С. Выготский, В. М. Бехтерев), ученых-медиков (Н. М. Амосов, В. П. Казначеев, Ю. П. Лисицын, М. М. Буянов, И. И. Брехман, Б. Н. Чумаков), педагогов (Л. Г. Татарникова, В. В. Колбанов, В. К. Зайцев, С. В. Попов) пытались решать проблему здоровья, формирования здорового образа жизни человека, начиная с раннего возраста. Они разработали и оставили многочисленные труды о сохранении здоровья, продлении долголетия и повышении жизненного потенциала.

Статистические данные Министерства здравоохранения, анализ заболеваемости детей в дошкольных учреждениях подтверждают правильность выбора приоритетного направления деятельности учреждений – сохранение и укрепление здоровья детей. Данная проблема всесторонне отражена в ряде нормативных правовых документов: Кодекс Республики Беларусь об образовании, закон Республики Беларусь «О санитарно-эпидемическом благополучии населения», Концепция дошкольного образования Республики Беларусь, государственные программы «Здоровье нации», «Здоровый образ жизни», президентская программа «Дети Беларуси» и другие. Особенно остро стоит проблема сохранения здоровья в дошкольных учреждениях.

В последние годы активизировалась разработка проблемы создания здоровьесберегающей системы в учреждениях образования (Макаренкова Г. Г., Смирнов Н. К., Кошман М. Г. и др.)

Значимость и необходимость научно-практического решения проблемы совершенствования физкультурно-оздоровительной работы в дошкольном учреждении подчеркивались в ряде исследований (Шишкина В. А., Глазырина Л. Д., Логвина Т. Ю., Боковец Ю. В., Дедулевич М. Н. и др.)

Крайне важно организовать физическое воспитание, начиная с самого раннего детства, так как в этом возрасте закладываются основы здоровья, его физической и умственной работоспособности, потребности в физических нагрузках, необходимых для нормального функционирования всех систем организма. Очень важно в этот период заложить фундамент для здоровья ребенка, сформировать основы здорового образа жизни. Болезненный, отстающий в физическом развитии ребенок быстро утомляется, у него неустойчивое внимание, слабее память.

В связи с этим проблема совершенствования системы физкультурно-оздоровительной работы представляется актуальной и привлекает пристальное внимание специалистов. Физическое воспитание является основой здоровьесберегающего процесса и представляет собой определенную оздоровительную систему.

Образовательный процесс выстроен на основе программы воспитания и обучения детей дошкольного возраста «Пралеска» задачи которой реализуются с помощью технологий белорусских авторов (И. В. Житко, А. А. Петрикевич, Н. С. Старжинской, Л. С. Ходонович, В. А. Шишкиной, Т. Ю. Логвиной, Л. Д. Глазыриной и др.). Формирование представлений и

овладение детьми умениями и навыками, предусмотренными программой, осуществляется в санаторном детском саду во всех видах детской деятельности, однако центральным, доминирующим является обучение на коррекционные занятия по лечебной физкультуре.

В ГУО «Санаторный ясли-сад № 13 г. Мозыря» создана система физического воспитания, основной задачей которой является оздоровление детей с использованием всего арсенала средств и методов традиционной и нетрадиционной физической культуры, физио- и фитотерапии при обязательном учете индивидуальных особенностей организма каждого ребенка.

Разработана и успешно функционирует система физкультурно-оздоровительной работы, которая включает: состояние здоровья, физическое развитие и физическую подготовленность детей. Физкультурно-оздоровительная система организована на диагностической основе, что позволяет определить индивидуальную программу медико-психолого-педагогического сопровождения ребенка.

Разработанная коллективом модель физического воспитания успешно реализуется в контексте всей деятельности учреждения дошкольного образования.

Система лечебно-профилактической работы включает в себя следующие компоненты: общие медицинские мероприятия; мероприятия, облегчающие течение адаптационного периода; противорецидивное лечение; профилактика ОРВИ и гриппа; восстановительное лечение после болезни; закаливание; организация сбалансированного питания.

На основании данной системы разработан план поэтапного оздоровления каждого ребенка с учетом диагноза.

В практике своей работы специалисты нашего дошкольного учреждения используют как традиционные так и нетрадиционные формы медико-профилактических и физкультурно-оздоровительных методов работы.

У педагогов нашего дошкольного учреждения имеется достаточный арсенал эффективных методов, приемов и форм физкультурно-оздоровительной работы, основными компонентами которых является оздоровительный бег и упражнения на развитие дыхания.

Сегодня к актуальным задачам физического воспитания детей дошкольного возраста можно отнести повышение роли семьи в решении задач воспитания и обучения, необходимость высокого профессионального уровня специалистов дошкольного учреждения.

Коррекционно-педагогическая помощь осуществляется в тесном сотрудничестве с родителями ребенка, медицинской службой, психологической службой, музыкальным руководителем, что обеспечивает индивидуальное сопровождение ребенка и установление положительного психологического настроя.

Создание здоровьесберегающих условий в дошкольном учреждении, оптимальное сочетание медико-профилактической и физкультурно-оздоровительной работы, сотрудничество с семьей в укреплении здоровья детей положительно влияют на развитие и здоровье воспитанников.

В результате совместной медико-психолого-педагогической деятельности всего коллектива педагоги дошкольного учреждения достигают положительных результатов.

В детском саду разработана и действует система мониторинга физкультурно-оздоровительной работы, адаптированная к условиям данного учреждения.

Анализ состояния здоровья детей показал, что скоординированная работа медицинских работников (укомплектованность медперсоналом составляет 100 %), педагогов и родителей способствует уменьшению числа случаев заболеваемости детей.

Таким образом, профилактическая и оздоровительная деятельность в учреждениях, обеспечивающих получение дошкольного образования, свидетельствует о реализации приоритетных направлений развивающей педагогики оздоровления.

Список литературы

1. Глазырина Л. Д. Двигательная деятельность детей в группе «Почемучки». Минск: Зорны верасень, 2008. 115 с.
2. Глазырина Л. Д. Физкультурные занятия в группе «Малыши»: учеб.-метод. пособие. Минск: Аверсев, 2008. 135 с.
3. Лобынько Л. В., Ульянова О. А. Обеспечение здоровьесберегающего процесса воспитания и обучения детей дошкольного возраста. Мн.: Зорны верасень, 2006. 220 с.
4. Шишкина В. А. Физическое воспитание дошкольников: учеб.-метод. пособие. Минск: Зорны верасень, 2007. 113 с.

Я – КОНЦЕПЦИЯ ДЕВУШЕК, СКЛОННЫХ К ПИЩЕВОЙ ЗАВИСИМОСТИ

Напряженная, неустойчивая социально-экономическая обстановка, сложившаяся в нашей стране, привела к увеличению стрессовых ситуаций, интенсивному и продолжительному психоэмоциональному напряжению людей. Наиболее уязвимой категорией является молодежь, т.к. представители молодежи больше других ощущают на себе нестабильность и непредсказуемость жизни, нередко испытывая при этом состояние потерянности и тревог. В результате чего они теряют чувство безопасности и страх перед действительностью, что, в свою очередь, порождает стремление уйти от реальности. В результате сложившихся обстоятельств увеличивается число различных форм отклоняющегося поведения молодежи, в том числе, и аддиктивное поведение [1, с. 34].

Актуальность исследования пищевой зависимости обусловлена высокой распространенностью данного вида зависимости среди современных людей. Наиболее подвержены пищевой зависимости девушки и молодые женщины (доля женщин по отношению к мужчинам определяется как 10:1–20:1) [2, с. 70]. Сегодня в Республике Беларусь около 45 тысяч женщин в возрасте от 10 до 30 лет страдают от склонности к пищевой зависимости [3, с. 136].

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что любое поведение, которое характеризуется признаками зависимости, имеет не внешнее, а внутреннее происхождение. Безусловно, и внешние факторы играют определенную роль в формировании зависимого поведения, но они рассматриваются как условия становления аддикций, а не их причина. Исходя из этого, возникает интерес к изучению особенностей Я-концепции девушек, склонных к пищевой зависимости, как интегрального образования личности (К. Роджерс, А. А. Налчаджян), отражающего систему представлений и отношений индивида к самому себе и внешнему миру, особенности его социального и межличностного взаимодействия, общения и деятельности.

В исследованиях Я-концепции лиц с аддиктивным поведением выделяется ряд ее особенностей (неадекватная самооценка, низкий уровень развития рефлексии, слабая регуляция эмоционального состояния, отсутствие интересов, подверженность внешним воздействиям, распространенность инфантильных гедонистических установок), которые указывают на незрелость и низкую когнитивную дифференцированность образа «Я» у зависимой личности. Формирование зависимости приводит к искажению нормального развития личности и постепенному формированию зависимой личности с искаженной Я-концепцией. Чем моложе аддикт, тем быстрее эти изменения происходят с ним, поскольку незрелая личность с большей вероятностью подвергается воздействию вызывающего привыкание агента, чем человек с уже сформированным «Я». В доступной нам психолого-педагогической литературе отмечается дефицит исследований, направленных на изучение Я-концепции девушек, склонных к пищевой зависимости, что обусловило выбор темы нашего исследования. Выявление особенностей Я-концепции девушек со склонностью к пищевым аддикциям даст возможность предсказать склонность к пищевой зависимости даже на ранних этапах ее появления и позволит сместить акцент с коррекции зависимости на профилактику.

Цель исследования: изучить особенности Я-концепции девушек, склонных к пищевой зависимости.

База исследования: ГУО «СШ № 30 г. Бобруйска».

Выборочную совокупность составили 80 девушек 10, 11-х классов.

Психодиагностический инструментарий: методика диагностики склонности к 13 видам зависимостей (Г. В. Лозовой); методика измерения самооценки Дембо-Рубинштейн (модифицированный А. М. Прихожан); методика изучения особенностей Я-концепции (Е.

Пирс, Д. Харрис, А. М. Прихожан). В качестве методов математической статистики использовался критерий ϕ^* -углового преобразования Фишера.

Проведенное эмпирическое исследование позволило определить особенности Я-концепции девушек, склонных к пищевой зависимости. Девушки, склонные к пищевой зависимости, отличаются низкой самооценкой, что свидетельствует о крайнем неблагополучии в развитии их личности ($\phi^*_{эмп} = 2.962$ при $p \leq 0,01$). Низкая самооценка свидетельствует о излишней неуверенности в себе, собственных силах, робости, чрезмерной стеснительности, боязни высказать собственное мнение. Девушки, склонные к пищевой зависимости, отличаются низкой самооценкой внешности, физических качеств ($\phi^*_{эмп} = 4.534$ при $p \leq 0,01$). Они считают, что они не очень красивы, что у них некрасивая фигура. Низкая самооценка собственной внешности является фактором риска, т.к. может быть причиной низкой общей самооценки, его общей неудовлетворенностью собой. У них отмечается низкая самооценка популярности среди сверстников ($\phi^*_{эмп} = 4.386$ при $p \leq 0,01$). Они считают, что сверстники не уважают их, не считаются с их мнением. Относятся к себе как к неспособному вызвать уважение у окружающих, как к вызывающему у других людей осуждение и порицание. Одобрение, поддержка от других не ожидаются. Это свидетельствует о неудовлетворенности их потребности в общении. Также отмечается переживание неудовлетворенности жизненной ситуацией, а также своим положением в семье ($\phi^*_{эмп} = 4.018$ при $p \leq 0,01$). Девушки считают, что их родители ждут от них слишком многого, а им, в свою очередь, трудно оправдать их ожидания. Они ни отличаются низким уровнем, неблагоприятным вариантом самоотношения ($\phi^*_{эмп} = 2.455$ при $p \leq 0,01$). У них отмечается негативный фон отношения к себе, склонность относиться к себе излишне критично.

В условиях, когда самооценка личности не находит опоры в социуме, когда его оценка другими (сверстниками, родителями) низка (в их понимании), когда отмечается критичное, негативное отношение к себе, когда отсутствует реализация одной из фундаментальных потребностей человека – потребности в общении, уважении, у человека развивается резкое ощущение личностного дискомфорта. Личность не может пребывать постоянно в состоянии острого дискомфорта и дистресса, и девушки не могут не искать выхода из сложившейся ситуации. Для кого-то этим выходом является пищевая зависимость.

Практическая значимость: результаты исследования имеют высокую практическую значимость и могут быть использованы для создания коррекционно-развивающих программ, направленных на коррекцию и профилактику пищевой зависимости, а также с целью подготовки и повышения квалификации педагогов-психологов, социальных педагогов и других специалистов в области психологии.

Список литературы

1. Клиническая психология / Под. ред. М. Перре, У. Бауманн. СПб.: Питер, 2003. 1312 с.
2. Скугаревский О. А. Проблема нарушений пищевого поведения // Заболевания экстрапирамидной системы и пограничные состояния: материалы V Республиканской школы по неврологии для молодых специалистов (20–21 мая 2006 г., г. Брест). Брест: «Академия», 2006. С. 70–83.
3. Валитова И. Е., Галиновская А. А. Семейные факторы нарушения пищевого поведения у девочек-подростков // Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. Серыя 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. 2016. № 1. С. 136–146.

РАЗВИТИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБНОСТЕЙ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

Детский возраст имеет наибольшее значение для понимания становления способностей и одаренности. В особенностях детской психики – истоки формирования способностей взрослых.

Понятие «способность», как утверждает В. С. Мухина, имеет два значения: 1) возможность осуществлять какую-либо деятельность, умение делать что-либо; 2) индивидуальные особенности личности, обуславливающие предрасположенность к осуществлению какого-либо вида деятельности, например, музыкальные или художественные способности [2, с. 52]. От способностей зависит качество выполнения деятельности, ее успешность и уровень достижений, а также то, как эта деятельность выполняется.

Способности имеют органические, наследственно закрепленные предпосылки для их развития в виде задатков. Различия между людьми в задатках заключаются в природных особенностях их нервно-мозгового аппарата – в анатомо-физиологических, функциональных его особенностях. Между задатками и способностями – весь путь развития личности. Задатки многозначны, они могут развиваться в различных направлениях и являются предпосылками развития способностей. Развиваясь на основе задатков, способности являются все же функцией не задатков самих по себе, а развития, в которое задатки входят как исходный момент, как предпосылка.

В психологии принято различать специальные способности (например, к тем или иным видам искусства) и общие, или общие умственные, способности, которые находят применение в очень многих видах деятельности (например, качество ума).

Для развития способностей требуется усвоение, а затем и применение знаний и умений, выработанных в ходе общественно-исторической практики. По мере того, как умения, знания осваиваются, они перестают быть чем-то внешним для способностей и содействуют их развитию; в состав каждой способности входят и некоторые способы действия. Таким образом, способности всегда выступают в единстве с приобретенными знаниями и умениями. Однако они не сводятся к полученной подготовке: различия по способностям обнаруживаются в неодинаковости усилий, которые требуются для приобретения соответствующих знаний и умений, в разном уровне их освоения, в особенностях использования знаний и умений. Индивидуальные различия при равных условиях показывают, что способности не могут быть просто привнесены извне: они всегда индивидуальны. Индивидуальные различия по способностям – это различия как по степени их выраженности, так и по их своеобразию [1, с. 5].

Главным показателем музыкальности считают наличие музыкального слуха и ритмической организации. Анализ отечественной и зарубежной психологической, музыковедческой и педагогической литературы по проблеме музыкальности позволил выдвинуть следующие гипотезы:

1. Комплекс музыкальности представляет собой многоуровневую систему собственно музыкальных общих и частных способностей, ответственных за формирование художественного музыкального образа. К общим способностям относятся те, которые необходимы для формирования этого образа в любом виде музыкальной деятельности; к частным – помогающие решению этой задачи лишь в отдельных ее видах.

2. Структура общих музыкальных способностей может быть представлена как состоящая из двух основных подструктур:

- а) эмоциональной отзывчивости на музыку – главного показателя музыкальности;
- б) познавательных музыкальных способностей – сенсорных, интеллектуальных и музыкальной памяти.

3. Комплекс музыкальности развивается в онтогенезе как система во взаимодействии входящих в него общих и частных музыкальных способностей.

4. Каждая музыкальная способность в свою очередь – системное образование, состоящее из компонентов различной сложности: она формируется от элементарных к более сложным составляющим [3, с. 138].

Г. М. Цыпин предлагает специальные упражнения для развития различных видов музыкального слуха пианистов: звуковысотного, мелодического, полифонического, гармонического, тембро-динамического и внутреннего. А поскольку фортепианное искусство изучают учащиеся всех специальностей, знание и практическое применение данных методов являются полезными для музыкантов [4, с. 32–79].

Формирование чувства ритма у учащихся – одна из наиболее важных задач музыкальной педагогики и в то же время одна из наиболее сложных. Происхождение этих трудностей в том, что в раздражителе, каковым является звук, длительность – компонент более слабый по сравнению с высотой. Высота достаточно четко зафиксирована, длительность же звука поддается лишь относительной фиксации.

Для развития чувства ритма Г.М.Цыпин предлагает следующие приемы и способы:

- просчитывание исполняемой музыки;
- начертание ритмо-схем;
- простукивания – прохлопывания метроритмических структур;
- дирижирование;
- устранение дефектов темпа – ускорения, замедления, неустойчивости в движении вообще – посредством искусственной остановки в ходе исполнения произведения, громкого и точного просчитывания 2–3 пустых тактов и продолжение исполнения;
- совместный (с педагогом) счет вслух, иногда «постукивание» со стороны, легкие и мерные похлопывания по плечу ученика, разного рода жестикуляции;
- конкретный игровой показ педагога;
- игра в ансамбле [4, с. 98–100].

Правомерно говорить о возрастных предпосылках развития способностей, имея в виду наличие сензитивных периодов возрастного развития. Предпосылки развития способностей, специфичные для отдельных детских возрастов – это та почва, на которой вырастают индивидуальные способности.

Таким образом, в результате индивидуального жизненного пути у человека формируется – на основе задатков – индивидуально своеобразный склад способностей. Формирование индивидуальных способностей происходит в ходе возрастного развития. Многое зависит от того, что же будет развито из тех свойств, которые выступают в различные периоды детства. Именно в ходе возрастного развития происходит становление индивидуальных различий по способностям.

Различают общие и специальные способности. Специальные способности определяются в отношении к отдельным специальным областям деятельности. Лишь единство общих и специальных свойств очерчивает истинный облик одаренности человека.

Наличие индивидуальных различий в способностях требует от педагога и индивидуализированного подхода к учащимся.

Список литературы

1. *Лейтес Н. С.* Способности и одаренность в детские годы. М.: Знание, 1984. 80 с.
2. *Мухина В. С.* Шестилетний ребенок в школе: Кн. для учителя. М.: Просвещение. 1990. 175 с.
3. *Тихомирова Н. Ф., Скляр П. П.* Основы общей и музыкально-педагогической психологии. Луганск: Изд-во «Глобус», 2004. 272 с.
4. *Цыпин Г. М.* Обучение игре на фортепиано. М.: Просвещение, 1984. 176 с.

ИЗ ОПЫТА ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЕКТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Современный этап общественного развития характеризуется стремительными преобразованиями различных сфер жизнедеятельности человека: сближением культур разных стран, проникновением в жизнь людей компьютерных технологий, интернета, глобализации экономики. Обществу и государству все больше нужны творческие, активные, владеющие универсальными способами действий, люди. Наилучшим инструментарием для выполнения поставленной задачи является искусство.

Искусство, обладая художественной образностью, непередаваемой на язык логики, однако объединяющей в себе мысли и чувства, способно сыграть наиважнейшую роль в части формирования социально-культурной компетентности учащихся (СКК). Необычный дар искусства – обращаться непосредственно к человеческому сверхсознанию и, не отрываясь от конкретно-чувственной природы явлений, делать широкие обобщения [1, с. 198]. Очень точно эту синкретичность искусства подметил А. Камю: «Искусство без видимых усилий осуществляет то примирение частного со всеобщим, о котором мечтал Гегель» [2, с. 319]. Через него транслируются идеи и смыслы, ценности, представления и установки культуры общества, а ребенку предоставляется возможность естественного вхождения в социально-коммуникативные процессы.

На базе ГУО «Средняя школа № 201 г. Минска» был реализован инновационный проект «Внедрение культурологической модели формирования социально-культурной компетентности учащихся средствами искусства и художественно-творческой деятельности» [3].

Для внедрения модели формирования СКК средствами искусства и художественно-творческой деятельности в школе были созданы следующие условия:

1. Компетентностная позиция педагогического коллектива учреждения образования через умение обучать, используя средства искусства и художественно-творческую деятельность.

2. Психологическая готовность педагогического коллектива к инновационному процессу.

3. Организация управления инновационными процессами через выстроенную систему творческих групп. Включенность в инновационный процесс через работу методических объединений всех взросло-детских сообществ учреждения образования: учебного, естественно-культурного, творческого, экзистенциального.

4. Включенность в инновационный процесс родительского актива.

5. Использование системно-ориентационного менеджмента при внедрении модели формирования социально-культурной компетентности [4, с. 57].

6. Наличие плана мероприятий, предусмотренных в рамках внедряемой модели.

7. Наличие дополнительного образования в учреждении образования.

8. Материально-техническая база: актовый зал, учебные кабинеты, компьютерный класс, интернет, кабинет психолога.

9. Использование социокультурного пространства музеев, театров для формирования.

10. Создание в учебных кабинетах, холлах учреждения образования средствами искусства образовательно-воспитательного пространства для формирования СКК учащихся.

11. Использование виртуального интернет-пространства для более активной включенности учащихся в социально одобряемую культурно-творческую деятельность.

12. Психолого-педагогическое сопровождение проекта.

База и направления для осуществления этого актуального проекта в нашем учреждении образования подготовлена наличием: факультативных занятий музыкальной, художественной, хореографической направленности (охват – 60 % контингента обучающихся); успешных

творческих коллективов (образцовый хор «ФЭСТ», образцовый ансамбль цимбалистов «Арабески»; образцовый хореографический ансамбль «Вдохновение», инструментальный ансамбль баянистов «Веселые нотки», студии изобразительного искусства «Палитра» и «Вяселка»); а также участием в проектах ассоциированных школ ЮНЕСКО; функционированием интернет-портала по художественному образованию и воспитанию (<http://hudojnik.sch201.minsk.edu.by>).

Уровень результативности инновационной деятельности зависит от целостного использования потенциала искусства, как инструментария. Наряду с эстетическими и рекреационными ресурсами искусства, актуализировались и активизировались человекоформирующая, культуротворческая и социально-организующая его функции. На основе использования накопленного школой опыта, учащихся были включены в индивидуальную культурную деятельность, превращая ее в знания, умения, навыки, компетентность и социальный опыт.

Интегрируя научно-образовательное, информационно-техническое, культурное направления в единое образовательно-воспитательное пространство, творческая группа проекта обеспечила организованное движение детей и подростков в сторону формирования и саморазвития их как целостных личностей, занятых позитивными, социально-востребованными занятиями.

В творческой группе по осуществлению проекта находились не только учителя, администрация, социально-психологическая служба, общественные объединения, но и законные представители учащихся – родители. Необходимость активного вовлечения семьи в воспитание – аксиома педагогики, которую для себя мы подтвердили в результате анкетного опроса родителей и педагогов (1–5 классы). Большинство родителей (более 65 %) считают, что на развитие детей в большей мере влияет семья. В равной степени семья и школа – ответили 35 % респондентов. Самой существенной проблемой в воспитании учащихся остается взаимное непонимание детей и родителей (40 %), а также – лень (30 %). Проблема полового воспитания волнует 10 %, успеваемости – 15 %, бездуховности – 5 % респондентов. Учителя полагают, что бездуховность, а также непонимание детей и родителей (по 40 % выборов) – это наиважнейшие проблемы в воспитании учащихся.

Анкетный опрос подтвердил, что внедрение в школе культурологической модели актуально и востребовано. С самого первого года реализации проекта учителя кафедры эстетики, классные руководители организуют совместное творчество учащихся и их родителей. В течение реализации проекта ежегодно проводились посвящения в музыканты, хористы, танцоры, художники. Стали традиционными большие творческие вечера: «Папа, мама, я – музыкальная семья!», «Калейдоскоп искусств», «Волшебная шкатулка», «Листопадик. В мире кино» и т.д. В организации данных праздников приняли активное участие ребята с 1-го по 11-й классы. Родители отвечали за разучивание текстов, участие в дополнительных репетициях, пошиве костюмов, подготовке совместных концертных номеров.

Наиболее ярким событием стал концерт, посвященный 25-летию образцового хора «ФЭСТ», прошедший в Белгосфилармонии. Данный качественный творческий продукт создан инициативной группой, в состав которой вошли ученики, коллеги, родители, волонтеры (бывшие выпускники наших коллективов).

Помимо учителей эстетического направления в инновационный проект входили учителя истории, белорусского и русского языков и литературы, иностранного языка, географии. Проведены совместные мероприятия (в рамках предметных недель), в которых через взаимодействие с искусством, на основе социокультурной парадигмы, формируются социально-культурные компетенции учащихся. Литературные произведения по-новому открылись через музыку, изобразительное искусство, хореографию; исторические события иллюстрируются через слово и пластику театрального искусства; география раскрывается через поли- и мультикультурное путешествие (танцы, песни, традиции народов мира), галереи экологических идей (изобразительное искусство); театральное искусство дало возможность учащимся приобрести языковые знания и навыки.

Таким образом, творческим коллективом проекта использовалось культурное наследие национального и мирового социокультурного опыта, что привело к саморазвитию духовного и физического потенциала учащихся, к их ответственному отношению к действиям, поступкам и мыслям.

Используя потенциал искусства, подключая законных представителей учащихся, деятелей культуры, общественные организации, социокультурное пространство музеев и театров, педагоги смогли направить энергию подрастающего поколения в социально одобренную деятельность, воспитывая поликультурную личность с национальной самоидентификацией в мире стремительно развивающейся глобализации.

Список литературы

1. *Сергеев Б. Ф.* Парадоксы мозга. М.: Красанд, 2010. 240 с.
2. *Камю А.* Бунтующий человек. Философия. Политика. Искусство. М.: Политиздат, 1990. 450 с.
3. Минский городской методический портал. [Электронный ресурс]: Режим доступа: <https://drive.google.com/drive/folders/1SDe4FCTOvmmC73wp6HlshvchF5IIUKRk> (дата доступа: 24.10.2019).
4. *Федорова Л. А., Ивчик Т. В., Пугач Е. А.* Образовательный проект «Школа сообщества». Системно-ориентационный подход образовательных детско-взрослых сообществ // Приложение к научно-методическому журналу «Вестник МГИРО». 2018. № 2. С. 57.

РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ ДУАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ОСВОЕНИИ МДК 01.01. ЛЕКАРСТВОВЕДЕНИЕ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ 33.02.01 ФАРМАЦИЯ

Одним из направлений развития современного профессионального образования является дуальное образование. В соответствии с Международной стандартной квалификацией образования ЮНЕСКО дуальная система образования – это организованные образовательные программы для молодежи, сочетающие частичную занятость на производстве и обучение с неполной нагрузкой в традиционной школьной и университетской системе. В России наибольшее распространение дуальное обучение получило в системе СПО [2].

Дуальное обучение удовлетворяет интересы трех сторон: обучаемого, преподавателя и работодателя. Дуальное обучение предполагает совмещение теоретической и практической подготовки. В колледже студент овладевает теоретическими основами профессиональной деятельности, а практическая часть подготовки проходит непосредственно на рабочем месте. Дуальная система профессионального обучения, основана на максимальном привлечении условий реального производства для освоения профессии обучающимися разных уровней профессиональной подготовки. Дуальная система позволяет совместить в учебном процессе теоретическую и практическую подготовку, причем изучение теории в учебном заведении дополняется практическим обучением на производственном предприятии, будущим местом трудоустройства [1].

Анализ учебного плана по специальности 33.02.01 Фармация показал, что большую часть нагрузки занимают занятия по МДК Лекарствоведение. Всего на изучение данного МДК отводится 474 ауд. час. Практические занятия проходят по 4 ак. часа 3–4 раза в неделю в течении всего учебного года. ВСР предусматривает 237 ак. часов. По окончании МДК предусмотрена учебная (108 ак. часов) и производственная (180 ак. часов) практики.

В ГБПОУ МО «Московский областной медицинский колледж № 2» Люберецкий филиал была предпринята попытка по внедрению системы дуального обучения в рамках освоения МДК 01.01. Лекарствоведение. Студенты в течении учебного года посещали аптеки сети «Планета здоровья».

Программа дуального обучения, реализуемого в ГБПОУ МО «МОМК № 2» Люберецкий филиал, включала в себя три основных компонента: практические занятия непосредственно в аптеке; внеаудиторную работу (экскурсии, круглые столы, семинары-практикумы); учебную, производственную практику.

Внедрение дуального обучения в колледже происходило в три этапа. На первом этапе (подготовительном) были разработаны нормативно-правовая и учебно-методическая документация по системе дуального обучения: договор о дуальном обучении студентов колледжа с аптечной сетью «Планета здоровья»; программа дуального обучения по специальности 33.02.01 Фармация; учебный план дуального обучения по специальности 33.02.01 Фармация; план-график дуального обучения; план мероприятий по обеспечению образовательного процесса в рамках реализации дуального обучения; Положение «Об организации и проведении дуального обучения в колледже», все документы проходят согласование с работодателем.

На втором этапе (реализации программы дуального обучения), осуществлялось дуальное обучение студентов 3 курса посредством проведения практических занятий один раз в неделю, организации учебной и производственной практики на базе работодателя и экскурсий в учебную аптеку и фармацевтическое предприятие, производящее собственную торговую марку (СТМ) сети «Планета здоровья». Распределение студентов проводилось по одному человеку в аптеку. Продолжительность практических занятий, в рамках дуального обучения, в аптеке составляла один раз в неделю по 8 ак. часов. Во время практических занятий непосредственно на базах студенты получали навыки фармацевтического консультирования по

фармакологическим группам по теме занятия согласно календарно-тематическому плану. Во время практического занятия студенты изучали номенклатуру ЛС и ЛРС по теме занятия, представленных в аптеке. Выполняли и оформляли задания в фармакологической тетради. Примерные задания для выполнения на базе: провести классификацию ЛС представленных в аптеке ЛС по фармакологическим группам; провести сравнительный анализ ЛС и ЛРС по показателям (форма выпуска, производитель, дозировка, количество, цена, условия хранения, условия отпуска, особенности применения у особых категорий граждан), данные представить в виде таблицы; составить майнд-карту на один препарат.

Третий этап контролирующей, который предусматривает защиту курсовой работы, дифференцированные зачеты по МДК 01.01 Лекарствоведение, учебной и производственной практикам.

В 2018–2019 учебной году, в колледже был проведен педагогический эксперимент по внедрению технологии дуального обучения и оценки целесообразности ее внедрения. В эксперименте приняли участие две группы экспериментальная группа (КГ) и контрольная группа (ЭГ) обучающиеся по специальности 33.02.01 Фармация 3 курса обучения. Студенты ЭГ (n=22) посещали один раз в неделю базу практики для проведения практического занятия и студенты КГ (n=20), посещали практические занятия только в колледже. Студенты ЭГ работали под руководством наставника от аптеки, выполняли задания согласно теме КТП и оформляли фармакологическую тетрадь. Эксперимент длился 7 месяцев с октября по май. Для оценки целесообразности внедрения технологии дуального обучения был проведен анализ успешности обучения в обеих группах по МДК Лекарствоведение, после первого и второго семестра обучения по результатам дифференцированного зачета. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Изменение показателей успешности обучения у студентов ЭГ и КГ по МДК 01.01 Лекарствоведение

Показатель	Группа	Результаты		Изменение, %	3-4		ЭГ-КГ	
		1 семестр	2 семестр		t	p	t	p
1	2	3	4	5	6	7		
Средний балл	ЭГ	3,38±0,08	4,32±0,07*	20,6	8,84	<0,05	10,9*	<0,05
	КГ	3,37±0,05	3,39±0,05*	0,5	2,44	<0,05		
Общая успеваемость, %	ЭГ	74,3±0,56	94,32±0,07*	34,6	22,90	<0,05	8,55*	<0,05
	КГ	74,7±1,23	75,2±2,13*	2,9	0,89	>0,05		
Качество знаний, %	ЭГ	63,7±1,89	77,6±1,87	21,3	5,05	<0,05	5,57	<0,05
	КГ	64,5±0,56	65,1±0,64	0,9	0,71	>0,05		

По данным, представленным в таблице видно, что в начале эксперимента обе группы были однородны. У студентов ЭГ после участия в эксперименте существенно повысились показатели успешности обучения, которые имели достоверный характер. В КГ произошли незначительные изменения, имеющие недостоверный характер изменений, полученные результаты представлены на Рисунке 1.

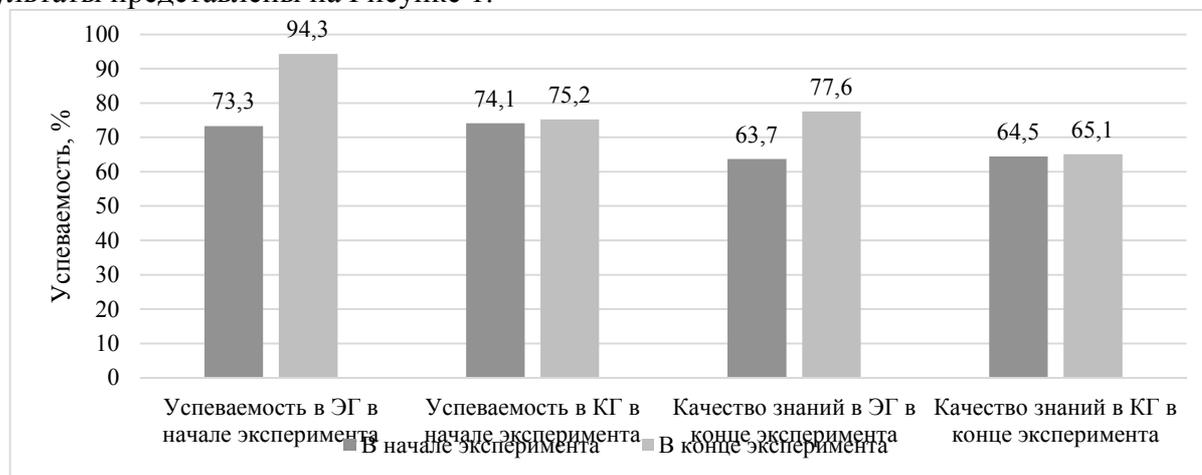


Рисунок 1 – Изменения показателей успеваемости и качества знаний студентов

Полученные результаты подтверждают, что технология дуального обучения в профессиональной подготовке, соединяя теоретическое обучение в учебном заведении и практическое обучение на базе, меняет качество образования, повышает качество знаний и приближает его к запросам работодателя.

Переход на систему дуального обучения в колледже позволяет: во-первых, значительно укрепить практическую составляющую учебного процесса, сохраняя при этом уровень теоретической подготовки, обеспечивающий реализацию требований ФГОС СПО;

– во-вторых, решить задачу подготовки специалистов, полностью готовых к профессиональной деятельности;

– в-третьих, повысит успеваемость по МДК и как следствие профессиональную мобильность и конкурентоспособность выпускников на рынке труда;

– в-четвертых, укрепить связь учреждений профессионального образования и представителей работодателя.

Благодаря дуальной системе обучения появляется возможность повышения эффективности обучения студентов с учетом конкретных потребностей работодателя и объединения интересов бизнеса, молодого человека и государства, и осуществление трехстороннего партнерства выгодного для всех участников.

Список литературы

1. *Кутумова А. А., Яркова Г. А.* Дуальная система обучения как технология подготовки бакалавров профессионального обучения в современных условиях педагогического вуза // *Современные наукоемкие технологии.* 2016. № 4–1. С. 139–142.

2. *Мазунина Н. М.* Особенности организации дуального обучения в учреждениях СПО по специальности 44.02.01 Дошкольное образование // *Научно-методический электронный журнал «Концепт».* 2016. Т. 46. С. 244–248.

РОЛЬ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Научно-исследовательская деятельность студентов вуза последнее время приобретает все большее значение и превращается в один из основных компонентов профессиональной подготовки будущего специалиста. В связи с этим по мере возрастания роли науки возникла необходимость в установлении тесной связи между научной и учебной работой студентов, в овладении ими методами научного исследования. Подготовка студентов к научно-исследовательской деятельности отражена в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) и является обязательной составной частью модели специалиста высшего профессионального образования.

Учебно-исследовательская деятельность предполагает наличие основных этапов, характерных для научного исследования:

- постановку проблемы; изучение теории по данной проблематике;
- подбор методик исследования и практическое владение ими;
- сбор собственного материала, его анализ и обобщение;
- собственные выводы; оформление результатов исследования в письменном виде;

подготовка к обсуждению и защита результатов исследования.

Учебно-исследовательская деятельность студентов – это процесс, организуемый преподавателем, который направлен на взаимодействие субъектов (студент(ы), преподаватель), на познание, основан преимущественно на самостоятельном использовании методов исследования и предполагающий наличие этапов, характерных для научного исследования; в результате учебно-исследовательской деятельности происходит появление субъективно или объективно нового научного знания или нового качества уже известного знания, а также формирование у студентов учебно-исследовательских умений. Учебно-исследовательская деятельность может рассматриваться как этап подготовки к исследовательской деятельности.

Л. В. Чупрова [4] считает, что понятие «научно-исследовательская работа студентов» включает в себя следующие элементы:

– обучение студентов основам исследовательского труда, привитие им определенных навыков;

– выполнение научных исследований под руководством преподавателей.

НИРС в вузе выполняет следующие функции:

– образовательную: овладение теоретическими (научные факты) и практическими (научные методы исследования; методики проведения экспериментов; способы применения научных знаний) знаниями;

– организационно-ориентационную: формирование умения ориентироваться в источниках, литературе; развитие умений организовывать и планировать свою деятельность; выбор методов обработки информации;

– аналитико-корректирующую: функция, связанная с рефлексией студента, его самоанализом, самосовершенствованием планирования и организации своей деятельности; коррекцией и самокоррекцией учебно-познавательной деятельности;

– мотивационную: развитие и усиление интереса к науке в процессе осуществления научно-исследовательской деятельности, познавательных потребностей, убеждения в теоретической и практической значимости разрабатываемого научного знания; развитие желания глубже познакомиться с проблематикой изучаемой области научного знания, разнообразием точек зрения; стимулирование самообразования, саморазвития;

– развивающую: развитие критического, творческого мышления, умения действовать в стандартных и нестандартных ситуациях, умения обосновывать, отстаивать свою точку зрения;

понимание развития мотивации (интереса, стремления к познанию), развитие способностей (познавательных, коммуникативных, специальных способностей и др.);

– воспитывающую: становление нравственного и правового самосознания; воспитание способности к адаптации в изменяющейся социальной среде; формирование адекватной самооценки, ответственности, целеустремленности, волевого саморегулирования, смелости в преодолении трудностей и других способностей и черт характера. Воспитывающая функция включает также воспитание профессионального призвания, профессиональной этики [2].

Следует отметить, что преподаватель должен правильно организовать и спланировать научно-исследовательскую работу студентов. Преподаватель формирует у студентов принятие учебно-исследовательской задачи, ее понимание, означающее ориентацию студентов на выполнение учебно-исследовательских действий и операций.

В учебно-исследовательской деятельности применяются интеллектуально-исследовательские действия (сравнение, анализ, синтез, абстракция, конкретизация, обобщение и др.), информационно-рецептивные действия (наблюдение, смысловое восприятие информации, осмысление и интерпретация информации, просмотрное, аналитическое, поисковое чтение) и продуктивные действия (проведение самого исследования, составление плана, выделение фактов, формулирование положений, аннотирование, конспектирование, подготовка текста реферата, статьи, общения, доклада, отчета, курсовой, дипломной работы) [3].

Приобщение студентов к учебно-исследовательской деятельности – также эффективный способ ознакомления их с требованиями, предъявляемыми к оформлению научной документации. Студенты учатся грамотно выполнять ссылки на научные источники; проводить библиографическое описание книг, статей, оформлять список литературы; правильно оформлять главы, параграфы в своей работе; давать отзывы на работы товарищей.

Научно-исследовательская работа студентов включена в учебный процесс и проводится в учебное время в соответствии с учебными планами и рабочими программами (специальные лекционные курсы по основам научных исследований, различного вида учебные занятия с элементами научных исследований, учебно-исследовательская работа студентов) и научно-исследовательская работа, которая выполняется студентами во внеучебное время.

К НИРС, проводимой в учебное время, относятся курсовые работы, выполняемые в течение всего срока обучения в вузе и выпускные квалификационные работы. Во время выполнения курсовых работ студент делает первые шаги к самостоятельному научному творчеству. Он учится работать с научной литературой, приобретает навыки критического отбора и анализа необходимой информации. Если на первом курсе требования к курсовой работе минимальны, и написание ее не представляет большого труда для студента, то уже на следующий год требования заметно повышаются, и написание работы превращается в действительно творческий процесс. Так, повышая с каждым годом требования к курсовой работе, вуз способствует развитию студента, как исследователя. Выполнение дипломной работы имеет своей целью дальнейшее развитие творческой и познавательной способности студента, и как заключительный этап обучения студента в вузе направлено на закрепление и расширение теоретических знаний, и углубленное изучение выбранной темы. На старших курсах многие студенты уже работают по специальности, и, выбирая тему для дипломной работы, это чаще всего учитывается. В данном случае, кроме анализа литературы, в дипломную работу может быть включен собственный практический опыт по данному вопросу, что только увеличивает научную ценность работы. К НИРС, предусмотренной действующим учебным планом, можно отнести и написание рефератов по темам практических занятий. Важной формой научно-исследовательской работы студентов, выполняемой в учебное время, является внедрение элементов научных исследований в лабораторные работы. При выполнении таких работ студент самостоятельно составляет план выполнения работы, подбирает необходимую литературу, проводит математическую обработку и анализ результатов, оформляет отчет. Основными формами НИРС, выполняемой во внеучебное время являются:

– предметные кружки;

- проблемные кружки;
- проблемные студенческие лаборатории;
- участие в научных и научно-практических конференциях;
- участие во внутривузовских, региональных и российских конкурсах [1].

В Гжельском государственном университете стало традиционным проведение научных студенческих практических конференций по иностранным языкам. На конференции студенты получают возможность выступить со своей работой перед широкой аудиторией. Это заставляет их более тщательно прорабатывать будущее выступление, оттачивать свои ораторские способности. Кроме того, каждый может сравнить, как его работа выглядит на общем уровне и сделать соответствующие выводы. Это является очень полезным результатом научной конференции, так как на раннем этапе многие студенты считают собственные суждения непогрешимыми, а свою работу – самой глубокой и самой ценной в научном плане. Часто даже замечания преподавателя воспринимаются как простые придирки. Но слушая доклады других студентов, каждый не может не заметить недостатков своей работы, если таковые имеются, а также выделить для себя свои сильные стороны. Научно-практические конференции включают в себя не только теоретические научные доклады, сколько обсуждение путей решения практических задач. Данные методы и формы обучения способствуют развитию продуктивного мышления студентов, их самостоятельности в учении, стимулируют выдвижение новых идей. Таким образом, процесс подготовки будущих специалистов к научной работе будет результативным, если студенты будут вовлечены в разнообразные формы научно-исследовательской деятельности.

Учебно-исследовательская деятельность по иностранному языку направлена не только на более глубокое усвоение языкового материала, но и на овладение элементами научного исследования, развитие логического мышления, приобретение умения за формой видеть суть явления, выделить главное и отбросить второстепенное.

С первого курса студенты занимаются учебно-исследовательской деятельностью при изучении различных дисциплин. Они конспектируют, реферировать, аннотируют, делают доклады; сравнивают различные точки зрения, различные подходы к одной и той же проблеме; подбирают аргументы, факты, подтверждающие или опровергающие актуальность той или иной концепции; осуществляют поиск информации; ставят эксперимент; работают с первоисточниками; оформляют и записывают результаты работы и т.д. Такую же работу студенты могут выполнять и при изучении иностранного языка.

Учебно-исследовательская деятельность студентов должна быть организована так, чтобы в процессе изучения иностранного языка решались новые, творческие задачи, требующие актуализации знаний и по специальным предметам. Благодаря этому у студентов будет совершенствоваться ряд самостоятельных, поисковых мыслительных операций, направленных на исследование неизвестного для них способа решения задания.

Кроме того, спектр заданий существенно расширяется за счет использования межпредметной интеграции. Так, в процессе обучения студентов направления Педагогическое образование (иностранное языком) предлагаются следующие задания: составить тест, провести тестирование; составить анкету, провести анкетирование; решить педагогическую учебно-исследовательскую задачу; обсудить и проанализировать педагогическую проблему; найти специальную литературу по теме ..., написать реферат и защитить его; подготовить доклад по педагогической проблеме и т.д.

Учебно-исследовательская деятельность студентов в процессе обучения иностранному языку рассматривается как непрерывная, целенаправленная, методически обоснованная деятельность, в основе которой лежат следующие принципы: самостоятельность, осознанность, сотрудничество, проблемность, продуктивность, личностная направленность, опора на межпредметную интеграцию, последовательность, а также исследовательский принцип.

Научно-исследовательская деятельность дает возможности выбора студентам научного направления, где они наиболее ярко могут проявить свои творческие и профессиональные способности. У студентов актуализируется стремление к адекватной самооценке, самоанализу и

раскрытию собственного внутреннего исследовательского и креативного потенциала, осознается собственная и неповторимая индивидуальность, формируется система ценностей.

Список литературы

1. *Карнаухова И. Б.* Поисково-исследовательская деятельность как средство развития творческой самостоятельности студентов в процессе профессиональной подготовки. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 2000. 17 с.

2. Развитие исследовательской деятельности учащихся: метод. сб. / Под ред. А. С. Обухова. М.: Народное образование, 2001. 272 с.

3. *Тирацунян Э. С.* Некоторые психолого-педагогические особенности обучения иностранным языкам // Иностранные языки в неязыковом вузе. Новочеркасск: ЮРГТУ, 2000. С. 92–94.

4. *Чупрова Л. В.* Научно-исследовательская работа студентов в образовательном процессе вуза // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). СПб.: Реноме, 2012. С. 380–383.

О. О. Кананчук

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

НЕЙРОПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Интенсивное развитие нейронаук в XX в. вызвало у педагогов-ученых активный исследовательский интерес к вопросам эффективного использования знаний об особенностях функционирования головного мозга в организации процесса обучения школьников. Ведущие отечественные и европейские педагоги стали использовать в своей практической деятельности результаты исследований из нейробиологии, нейрофизиологии, нейропсихологии и направлений, исследующих интеллект и особенности его развития. В 1960-е гг. в Европе и США создаются многочисленные научно-исследовательские центры, занимающиеся обработкой данных нейронаучных исследований, полученных экспериментальным путем с целью использования их в образовательном процессе. Оказалось очевидным и стало научно обоснованным то, что для успешной организации учебно-познавательной работы школьников необходимо глубокое и системное знание о работе мозга и его участии в когнитивной деятельности человека. Центральными понятиями когнитивных нейробиологических исследований стали механизмы восприятия внешнего мира, память, речь, мышление, интеллект, высшие формы сознания, эмоции, мотивация и др.

Такие процессы и явления обусловили возникновение междисциплинарной области научного знания, новой отрасли педагогической науки, – нейропедагогике. Результаты нейропедагогических исследований далеко не всегда применимы в условиях массового обучения, так как они определяют в процессе обучения приоритет индивидуального подхода к школьникам, необходимость учета множества факторов, которые часто теряются или игнорируются при групповом обучении. Однако при организации научно-исследовательской деятельности учащихся, предполагающей зачастую индивидуальный или микрогрупповой формат, нейропедагогический подход очень актуален.

Наиболее активно в научно-исследовательскую деятельность в условиях современной школы вовлекаются учащиеся старших классов, так как они уже в достаточной степени способны к самостоятельному научному поиску и глубокому анализу информации, систематизации и обобщению результатов исследования, имеют определенную подготовку в области той или иной учебной дисциплины. Проводя учащихся через этапы подготовки школьных научно-исследовательских работ, их руководители часто сталкиваются с определенными трудностями, одной из которых является организация самого процесса научно-исследовательской деятельности, а также умение определить учащихся, склонных к исследовательской работе.

Что же понимается под исследовательским поведением в когнитивной психологии и нейронауках? Исследовательское поведение проявляется прежде всего в умении самостоятельно поставить познавательную цель, выдвинуть первоначальные предположения и объяснения того или иного явления, а также исследовать различные элементы заинтересовавшего объекта, и, наконец, применить разнообразные способы действий к его изучению [6, с. 136–137]. Научный поиск, таким образом, детально отличается от усвоения информации, которую получают в процессе обучения либо путем освоения каких-либо практических навыков. У учащихся с детства чаще всего уже сформирована установка воспринимать окружающий мир с практической точки зрения, руководствуясь собственным опытом и умозаключениями. Однако эти детские и юношеские представления часто не имеют ничего общего с научным мировоззрением, а иногда не получают никакого обоснования именно с научной точки зрения. По сути, именно в процессе обучения учитель должен показать, что интуитивное или «повседневное» знание далеко не всегда является правильным, и обучить «вытеснению» интуитивного знания научным. Но на практике мы далеко не всегда

наблюдаем успешную реализацию этой задачи. Так, например, одной из самых актуальных в настоящий момент становится проблема нарастающего отрыва научного знания от современного общества. Это явление даже получило название – «сопротивление науке» (*resistance to science*); на практике оно выражается в том, что восприятие научных знаний замедлилось, а в обществе имеется достаточно смутное представление о последних открытиях в области физики, антропологии, биологии или той же нейропсихологии. Таким образом, уже в процессе обучения можно выявить склонности к научно-исследовательской работе, отмечая умение анализировать и перерабатывать получаемую информацию. Подготавливая же либо отбирая учащихся к научно-исследовательской работе, руководитель должен учитывать эту особенность детской и юношеской психологии: восприятие явлений с «повседневной», «устоявшейся» точки зрения должно постепенно замещаться умением увидеть исследуемое с разных сторон, сделать умозаключения, не являющиеся очевидными.

Еще одна сложность заключается в умении работать с информацией. Проблема изучения большого количества данных при работе над исследуемой темой становится достаточно актуальной в наше время: как известно, объем получаемой научной информации постоянно растет, поэтому учащимся нужно предложить более оптимальные способы ее обработки. Важно использовать также данные некоторых нейробиологических открытий в процессе обучения навыкам научно-исследовательской работы, что позволит сделать его более осознанным и рациональным, сэкономить время изучения и усваивать знания более эффективно.

Так, например, чтобы активизировать и рационализировать процесс формирования научно-исследовательских навыков у старшеклассников, необходимо обеспечить оптимальный уровень сложности изучаемого ими объекта, так как слишком простые или, наоборот, слишком сложные задачи, поставленные перед учеником, могут вызвать обратную реакцию и отрицательно повлиять на мотивацию. Кроме того, изучаемая информация должна подаваться различными способами, а в решении задач либо поиске ответов необходимо использовать различные методы и стили обучения. Долгое время бытовало мнение о том, что существующее разделение людей по восприятию информации на аудиалов, визуалов и т.д. диктует определенный стиль обучения, предпочтительный для данной группы учащихся. Однако, как показали нейробиологические исследования, подача информации разными способами, вне зависимости от того, какие склонности у учащихся являются ведущими, делает более успешным усвоение информации и навыки работы с ней, поскольку мозг лучше приспособляется к запоминанию и ее освоению посредством включения разных способов восприятия.

В дальнейшем обработка информации, подаваемая разными способами, помогает подойти к этому процессу более креативно. Учащиеся, развившие свои навыки подавления «повседневной» (очевидной) информации, умеющие по-новому взглянуть на изучаемое явление, часто под влиянием необычного для их восприятия способа подачи материала могут увидеть некие новые стороны исследуемой проблемы.

Также способы восприятия информации часто связывают с межполушарной асимметрией и особенностями индивидуального латерального профиля мозга, когда одному из полушарий приписывается главенствующая роль. Как показали последние научные исследования, обработка информации постоянно осуществляется обоими полушариями головного мозга. Проведенные нейрофизиологические эксперименты свидетельствуют, что в зависимости от конкретных условий той или иной проблемы (вербальной, визуальной или числовой), в ее решении могут быть задействованы различные участки обоих полушарий мозга. Идея о строгом разделении функций полушарий головного мозга в настоящее время считается устаревшей. Тем не менее, некоторые особенности индивидуального латерального профиля имеют значение: немаловажную роль в учебном процессе играют особенности их организации у учителя и учащихся. Так, например, левополушарные учителя настроены на тщательный, целенаправленный разбор задания, углубление в детали, правополушарные – на основную идею, они схватывают самое главное, и не всегда вдаются в подробности. На уроках у

левополушарных учителей правополушарные учащиеся часто скучают, устают от скучного, схематического изложения [5, с. 111].

Для «левополушарных» учащихся характерно обращение к распространенным шаблонам, следование грамматическим нормам, логичность и связность изложения изученного материала, тогда как «правополушарные» обычно высказывают более оригинальные идеи, но имеют сложности с их «оформлением». Они нередко вносят изменения, склонны изменять текст, который не так логично сконструирован. При изучении необходимой информации учащиеся правополушарного типа с легкостью улавливают общую идею, а левополушарные – более точно воспринимают и анализируют детали [5, с. 110–112]. Понимание подобных индивидуальных различий значительно облегчает процесс выстраивания исследовательской деятельности и написания самой работы, способствует тому, чтобы она была действительно оригинальной и самостоятельной.

Следует согласиться с мыслью нобелевского лауреата Лайнуса Полинга о том, что «Лучший способ найти хорошую идею – это выбрать ее из множества идей» [3, с. 119]. Говоря о способностях к исследовательской работе часто подразумевают некие новые эксперименты и идеи, возникающие спонтанно или благодаря некому «озарению». Однако, исследования показывают, что новые и креативные идеи возникают на основе уже изученных и накопленных знаний, поэтому любой научно-исследовательской работе должен предшествовать период подготовки по накоплению информации по изучаемой проблеме. На этом же этапе также можно обрабатывать навыки анализа и синтеза информации.

В научно-исследовательской деятельности учащихся важную роль может сыграть обучение или участие в проектах, разрабатываемых в групповой работе. Положительный эффект групповой работы уменьшает беспокойство и тревожность, которые часто мешают эффективному обучению, а взаимопомощь помогает осмыслить новые понятия и может привести не только к разработке оригинальных идей, но и умению увидеть разные стороны в исследуемом объекте. Г. Селье в своей работе «От мечты к открытию» отмечает, что работа в группе способствует появлению дискуссий, которые заставляют исследователя отказаться от ограничивающих и типичных для него способов мышления, и дают возможность открыто увидеть ошибки в рассуждениях и вовремя скорректировать их [7, с. 189].

Одна из самых главных трудностей для учащихся-исследователей заключается в том, что иногда, даже при условии большого количества изученной информации, им трудно прийти к определенным выводам и разрешить проблему. Далеко не всегда это связано с ошибками в работе. Анализ характерных затруднений с выводами свидетельствует, что в этот момент мозг находится в так называемом состоянии гиперфронтальности: он уже направлен на выполнение задания, однако этот процесс еще не завершен, требуется время на создание новых нейронных связей. Данное явление часто выступает в научной литературе под названием «направленное умственное блуждание». Часто оно является неосознаваемым и его особенности, например, детально описаны в письмах А. Эйнштейна. Важно осознавать, что этот период может продолжаться достаточно долго и в большинстве случаев завершается приходом к решению, удовлетворяющему исследователя, поэтому иногда не следует торопиться, а дать возможность учащимся осмыслить проблему самостоятельно [3, с. 227–228].

Помимо учета общих закономерностей работы мозга при осуществлении когнитивных процессов следует обратить внимание на важную роль эмоций в процессе обучения. Эмоции стимулируют процесс обучения, активизируют память. «Удивление, возмущение, вдохновение, чувство прекрасного и даже чувство юмора – постоянные «попутчики» полноценной интеллектуальной деятельности человека. Очевидна необходимость создания и постоянной поддержки в процессе обучения благоприятного эмоционального фона через постановку проблем, противоречий, парадоксальных ситуаций, включение в учебный процесс элементов литературы, поэзии, музыки, юмора, независимо от содержания дисциплины, будь это математика, история или любой другой предмет. Учебный материал, освоенный в благоприятной атмосфере, лучше запоминается и обладает устойчивыми связями с соответствующим эмоциональным состоянием» [2]. Такое знание нацеливает на организацию

исследовательской деятельности учащихся посредством включения у них определенных эмоциональных переживаний, личного отношения к изучаемому.

Таким образом, нейропедагогический подход предполагает проектирование таких систем обучения, которые учитывали бы биологические особенности строения мозга и закономерности познавательных процессов, протекающих в нем. Для успешной реализации исследовательской деятельности старшеклассников необходимым и важным является создание для учащихся поля исследований, в котором значение будут иметь не только накопленные знания теоретического характера, но и понятия, выводимые из наблюдений, полученных практическим путем.

Список литературы

1. Ахутина Т. В. Нейропсихология индивидуальных различий детей как основа использования нейропсихологических методов в школе // Сб. докладов I-й Международной конференции памяти А. Р. Лурия / Под ред. Е. Д. Хомской, Т. В. Ахутиной. М.: Изд-во РПО, 1998. С. 201–208.
2. Блейк С., Пейп С., Чошанов М. А. Использование достижений нейропсихологии в педагогике США [Электронный ресурс]: электрон. данные. Москва: Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU, 24 октября 2007. Режим доступа: https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193232472&archive=1196815145&start_from=&ucat=& (Дата доступа: 21.10.2019).
3. Голдберг Э. Креативный мозг. М., 2019. 384 с.
4. Кабардов М. К., Матова М. А. Межполушарная асимметрия и вербальные и невербальные компоненты познавательных способностей // Вопросы психологии. 1988. № 6. С. 106–115.
5. Москвин В. А. Межполушарная асимметрия и индивидуальные стили эмоционального реагирования // Вопросы психологии. 1988. № 6. С. 116–120.
6. Поддьяков А. Н. Исследовательское поведение: стратегии, познания, помощь, противодействие, конфликт. М.: Эребус, 2006. 264 с.
7. Селье Г. От мечты к открытию. М.: Прогресс, 1987. 368 с.
8. Julian Vigo, Resistance To Science And Technology [Электронный ресурс]: Режим доступа: <https://www.forbes.com/sites/julianvigo/2018/06/27/resistance-to-science-and-technology/#2380a7d02bd4> (Дата 23.07.2019).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Развитие педагогики в XXI в. тесно связано с технологическим прогрессом и характеризуется широким использованием информационно-коммуникационных технологий. Использование ресурсов сети Интернет стало неотъемлемой частью преподавания любого предмета, а во время изучения иностранного языка – это стало неотъемлемой частью учебного процесса. Всемирная сеть предоставляет неограниченные возможности по использованию аутентичных материалов различного характера.

Термин «мобильное обучение» (м-обучение) (mobilelearning (m-learning)) относится к использованию мобильных и портативных ИТ-устройств, таких как карманные компьютеры, мобильные телефоны и планшетные ПК в процессах преподавания и обучения. Мобильное обучение тесно связано с электронным и дистанционным обучением, отличием которого является использование мобильных устройств, а также при котором ученики в любом месте и в любое время могут развивать и совершенствовать навыки и умения владения иностранным языком (на основе средств синхронной и асинхронной коммуникации), формировать социокультурную и межкультурную компетенции с целью использования иностранного языка как средства общения в социально-бытовой сфере.

Одним из самых распространенных мобильных приборов среди молодежи являются смартфоны. По статистике с каждым годом количество пользователей смартфонов увеличивается, а среди молодых людей их популярность вообще трудно переоценить. Именно поэтому игнорировать мобильные устройства на уроках иностранного языка не допустимо. Учитывая это, встает вопрос, как рационально и эффективно можно использовать мобильные телефоны, смартфоны, планшеты на занятии. Но, несмотря на доступность мобильных телефонов среди учащихся и студентов, мобильное обучение недостаточно используется в процессе получения знаний. Самостоятельное обучение, гибкость и мгновенное получение информации являются главными признаками мобильного обучения.

Во время изучения иностранного языка портативные и мобильные приборы используют не только для получения и обработки информации, но и для постоянного обучения, например, использование электронных словарей, книг, предоставление аудио- и видеоподдержки других средств для изучения языков.

Модернизация образовательного процесса требует от учителя иностранного языка внедрение в практику инновационных педагогических технологий. За последние годы подходы к преподаванию иностранного языка значительно изменились, что обусловлено постепенным внедрением в образовательную среду мобильных технологий, которые, в сочетании с неисчерпаемыми возможностями всемирной сети Интернет, стали основой для появления мобильного обучения. Существует несколько определений термина Mobilelearning m-learning – «мобильное обучение» [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

– Mobilelearning – это передача знаний на мобильное устройство (телефон или портативный компьютер) с использованием WAP или GPRS технологий (то есть главной является возможность выхода в сеть Интернет);

– Mobilelearning – это технологии, позволяющие организовать процесс обучения с помощью устройств мобильной связи, таких как мобильные телефоны и коммуникаторы (возможность выхода в сеть Интернет здесь не является ключевым);

– Mobilelearning – это процесс обучения, что является разновидностью дистанционного, для реализации которого знания передаются на персональные устройства (ноутбук, карманный компьютер или мобильный телефон). Способы передачи информации могут быть разнообразными.

Мобильное обучение имеет ряд преимуществ:

– учебный процесс не имеет границ, благодаря современным беспроводным технологиям (WAP, GPRS, EDGE, Bluetooth, Wi-Fi) дает возможность легко распространять учебные материалы между пользователями;

– индивидуализация обучения;

– наглядность обучения, позволяет активно использовать интерактивные и имитационные наглядные пособия;

– способствует взаимодействию преподавателя со студентами в режиме реального времени;

– дает возможность получать образование людям с дополнительными потребностями; – не требует приобретения персонального компьютера и бумажной учебной литературы, что экономически оправдано;

– благодаря представлению информации в мультимедийном формате способствует лучшему усвоению и запоминанию материала, повышая интерес к учебному процессу» [Ошибка! Источник ссылки не найден.];

– предоставляет возможность обучаться без привязки к определенному месту, а в некоторых случаях и времени проведения занятий;

– помогает выполнять работу с использованием программных средств в аудиториях, которые не оснащены компьютерной техникой.

Несмотря на несомненные преимущества, внедрение мобильного обучения, использование мобильных устройств в образовательных целях имеет определенные недостатки:

– отсутствие у некоторых учеников технических средств с необходимым набором функций;

– слабая методическая подготовка преподавателей к внедрению мобильных устройств в учебный процесс;

– недостаточный объем имеющихся мобильных ресурсов и программ для учащихся, имеющих различные направления учебной деятельности;

– мобильные устройства провоцируют студентов на деятельность развлекательного характера во время учебного процесса (игры, общение, просмотр видео- и аудиоресурсов).

Мобильный телефон и его функциональные возможности позволяют организовать обучение с использованием адаптированных электронных учебников, учебных курсов и файлов специализированных типов с обучающей информацией – учебные пособия разрабатываются непосредственно для платформ мобильных телефонов.

Для дополнительной языковой практики существуют следующие приложения:

1. Приложения Британского совета (BritishCouncilapps (<http://learnenglish.britishcouncil.org/en/apps>)) предлагают огромный выбор для смартфонов. Можно посмотреть приложения на сайте Совета и скачать на GooglePlay, Apple'sAppStore. Особенно выделяется приложение 'JohnnyGrammar'sWordChallenge' – это замечательный способ улучшить грамматику.

2. Quizlet – бесплатное приложение, без рекламы и содержит множество готовых уроков по самым разнообразным темам, например, английский для общения, деловой английский, английский в путешествиях, идиомы и устойчивые сочетания. Приложение позволяет создавать свои модули с лексикой на различные темы.

3. Настоящий английский (RealEnglish) предлагает большой набор приложений для различного уровня – деловой и разговорный английский для начального, среднего и продвинутого уровней. Каждое из приложений содержит 20 уроков, которые фокусируются на определенных областях грамматики и лексики.

4. Дуолинго (Duolingo) – бесплатное приложение, не содержит рекламы и очень эффективное. Процесс обучения в Дуолинго построен в виде игры и получения достижений. Курс состоит из уроков, каждый из которых, в свою очередь, содержит ряд разнообразных заданий. Предлагаются задания на чтение, перевод, тренировку произношения и правописания.

5. Лингвалео (LinguaLeo) – бесплатное приложение для запоминания слов. Мы предлагаем ученикам использовать данное приложение для запоминания профессиональной лексики, так как есть возможность создавать свой собственный словарь, куда можно вносить слова, которые нужно выучить или повторить. В данном приложении возможны четыре вида тренировки: слово-перевод, перевод-слово, конструктор слов, аудирование. В первом случае нужно выбрать подходящий перевод к слову из предложенных, во втором – то же, только наоборот. Конструктор – нужно собрать слово на английском из букв, зная перевод. Аудирование – написать слово на слух, не видя никаких подсказок.

6. Kahoot! – это образовательное приложение (на английском языке), которое позволяет абсолютно бесплатно проводить тестирования, опросы и дискуссии в режиме коллаборативного обучения.

Кроме того, обычные мобильные приложения, которыми студенты пользуются ежедневно, также могут использоваться для обучения иностранному языку. Для студентов с более высоким уровнем подготовки мы предлагаем использовать Вотсап (Whatsapp), Вайбер (Viber) и В Контакте для обмена сообщениями на английском языке и выполнения различных заданий. Создается группа или беседа для определенной группы студентов, в которой они могут обмениваться идеями, мнениями и проектами. Можно, например, использовать следующие виды заданий:

– отправить студентам небольшую статью по теме занятия или подкаст и попросить их прислать в ответ аудио-файл с кратким пересказом статьи их собственными словами, или их мнением по поводу содержания;

– студенты могут отсылать фотографии или картинки с заголовками или комментариями, иллюстрируя использование новой профессиональной лексики;

– объявлять новую тему на каждую неделю, и предлагать студентам выкладывать изображения и цитаты, связанные с темой.

Таким образом, на наш взгляд, применение мобильных приложений в обучении иностранному языку способствует повышению мотивации учеников, создает личностное профессионально ориентированное пространство обучающегося, формирует навыки самостоятельного обучения и способности к непрерывному обучению в течение всей жизни. Кроме того, вооружив студентов легкодоступными инструментами учебы «на бегу», мы даем им возможность включить самообразование в их занятую жизнь, ускорить процесс обучения и гарантировать лучшие результаты.

Список литературы

1. Авраменко А. П. Модель интеграции мобильных технологий в преподавание иностранных языков для развития устных видов речевой деятельности (английский язык): дисс. канд. пед. наук: 13.00.02. М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, 2013.

И. А. Карпович

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

ДЕОНТОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ДЕЗАДАПТИРОВАННЫМИ ПОДРОСТКАМИ

Кардинальные изменения в развитии экономической сферы, возрастающая социальная дифференциация и социокультурная деформация общества оказали нежелательное влияние на социализацию подрастающего поколения. В связи с этим, проблема подростковой дезадаптации становится одной из наиболее актуальных проблем педагогической практики.

Ряд исследователей (Т. Д. Молодцова [1], С. А. Беличева [2]) подтверждают наметившуюся тенденцию к росту количества дезадаптированных подростков, в частности, в процессе образовательной инклюзии (в условиях взаимодействия педагога с учащимися в условиях в гетерогенной образовательной среды).

Современные социально-экономические условия, предъявляя высокие требования к учителю, ставят перед ним проблему деонтологической готовности к взаимодействию с дезадаптированными подростками различных типологических групп (с особенностями психофизического развития, инофонов, одаренных, с различными формами девиантного поведения, воспитывающихся в социально неблагополучных семьях и др.).

Очевидно, что проблема формирования готовности возникает только в том случае, если деятельность для человека в какой-то мере нова и предвидятся определенные затруднения при ее реализации, ибо в случае привычной деятельности проблема готовности практически уже решена и не осознается человеком как особое состояние. Поэтому, говоря о деонтологической готовности, мы имеем в виду деятельность, требующую нового подхода к профессиональной подготовке учителей.

В связи с этим, одной из первоочередных задач, обеспечивающих адаптивность образовательной среды для вышеперечисленных категорий подростков, является деонтологическая подготовка (формирование готовности) будущих педагогов к взаимодействию с ними; к работе в новых профессиональных обстоятельствах (образовательной инклюзии), решение которой связано с принципиальным переосмыслением всех традиционно применяемых средств воздействия на личность дезадаптированных учащихся и переоценкой позиции педагога в межличностном взаимодействии с данной категорией детей.

Таким образом, деонтологическая позиция личности педагога определяет его профессионально-нравственную ориентацию, место и роль в профессиональной деятельности; выступает своего рода мерой конгруэнтности в профессиональной деятельности и формируется, в первую очередь, на основе знаний педагогической деонтологии.

Педагогическая деонтология является сравнительно новым для Республики Беларусь предметом научных исследований. Педагогическая деонтология разрабатывает правила и нормы поведения педагога в сфере его профессиональной деятельности. Профессиональные нормы – это исторически сложившиеся или установленные стандарты профессионального поведения и деятельности. Нормативное профессиональное поведение педагогического работника – это система действий и поступков педагога, соответствующих формальным и неформализованным нормам. Нормативное в профессиональном поведении педагога определяется наличием и уровнем сформированности у него профессионально значимых качеств.

Мы считаем, что необходимость деонтологической подготовки будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками обусловлена следующими причинами:

– от деятельности педагога во многом зависит благополучие дезадаптированного учащегося, а опосредованно – всего общества, что требует неукоснительного и качественного выполнения им всех профессиональных обязанностей;

– не все обязанности, возлагаемые на педагога, могут быть для него привлекательными и желательными (не устраивает общение с определенными учащимися, оплата труда, общение с родителями и опекунами подростка и др.), и, как следствие – недобросовестное выполнение профессионального долга, деонтологических норм взаимодействия с данной категорией детей.

Таким образом, педагогическая деонтология рассматривает вопросы формирования нравственности в процессе реализации профессиональной деятельности, формы и способы преодоления стрессовых ситуаций межличностного взаимодействия, социальную ответственность педагога за последствия педагогического воздействия и др. Поэтому важным требованием профессиональной подготовки будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками являются два аспекта: этический – знание педагогом этических требований; деонтологический – наличие готовности педагога к реализации профессионального долга (т. е. наличие моральной надежности – личностных качеств, позволяющих профессионально и ответственно выполнять свою работу, свой долг).

На основе анализа психолого-педагогических исследований, концептуальных положений педагогической деонтологии, дефиниция «деонтологическая готовность педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками» уточнена нами следующим образом: это интегральное образование, характеризующее активно-деятельностное состояние личности педагога, проявляющееся в общей способности к самостоятельной и успешной деятельности в условиях реальной специфической ситуации, предполагающее сформированность у него профессиональных знаний, умений и навыков, необходимых для выстраивания эффективного взаимодействия с дезадаптированными подростками различных категорий (с особенностями психофизического развития, инофонов, одаренных учащихся, с различными формами девиантного поведения, воспитывающихся в социально неблагополучных семьях и др.), обусловленного учетом педагогом специфических характеристик учащихся и соответствием его поведения требованиям и нормам педагогической деонтологии.

Мы полагаем, что в первую очередь, работа по формированию деонтологической готовности будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками должна проводиться в образовательно-развивающем пространстве университета в процессе профессиональной подготовки.

В этой связи нами проведено пилотажное исследование, позволяющее определить отношение преподавателей УО МГПУ им. И. П. Шамякина к работе по формированию деонтологической готовности к взаимодействию с дезадаптированными подростками. Выборку исследования составили 45 человек. Более 46,1 % преподавателей отметили, что вопросам деонтологической подготовки студентов уделяется недостаточно внимания, что процесс формирования деонтологической готовности к взаимодействию с дезадаптированными подростками должен быть более целенаправленным, логично включенным в общую систему профессиональной подготовки за счет привлечения дополнительных дисциплин.

Результаты анкетирования студентов 13 курсов (300 чел.) УО МГПУ им. И. П. Шамякина на тему «Деонтологическая готовность будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками», показали, что 58,8 % не достаточно удовлетворены качеством деонтологической подготовки. Согласно результатам нашего исследования около 72 % будущих педагогов считают себя деонтологически не готовыми к взаимодействию с дезадаптированными подростками.

В связи с актуальной потребностью общества, деонтологическая подготовка будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками в условиях гетерогенной образовательной среды должна удовлетворять следующим требованиям:

– ориентироваться на конструктивное взаимодействие педагога с различными категориями подростков-дезадаптантов как на средство и результат их включения в образовательное пространство и социум;

– соответствовать гуманистической направленности образования, обеспечивая толерантное отношение ко всем категориям дезадаптированных подростков;

– согласовываться с образовательными результатами (комплексом компетенций выпускника учреждения высшего образования) и обеспечивать возможность их реализации в профессионально-педагогическом взаимодействии с дезадаптированными подростками; обеспечивать профессиональную компетентность будущих педагогов во всех ее аспектах (академическом, профессиональном, социально-личностном).

Обеспечивать сформированность:

– деонтологического самосознания педагога (когда осознание профессионального долга воспринимается учителем как внутренняя нравственная потребность, глубокая убежденность в необходимости определенных действий, способствующих повышению эффективности взаимодействия с дезадаптированными подростками на основе принципа «Не навреди психическому и физическому здоровью ребенка»);

– деонтологического кредо (ценностных убеждений педагога);

– деонтологического поведения (с учетом требований деонтологических норм взаимодействия в социальном партнерстве с подростками-дезадаптантами и их родителями).

Мы считаем, что идея деонтологически ориентированного взаимодействия будущих педагогов с дезадаптированными подростками займет свое место в образовательном процессе только в том случае, если она станет составной частью профессионального (деонтологического) мышления педагога.

В заключение необходимо отметить следующее: деонтологическая готовность будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками формируется в процессе профессиональной подготовки будущего педагога путем овладения системой общепедагогических, психологических, деонтологических знаний; норм и принципов педагогической деонтологии; умениями и навыками эффективного взаимодействия с дезадаптированными учащимися подросткового возраста.

Список литературы

1. *Молодцова Н. Г.* Практикум по педагогической психологии: практикум. СПб.: Питер, 2009. 207 с.
2. *Беличева С. А.* Социально-педагогическая поддержка детей и семей группы риска. Межведомственный подход. М.: Социальное здоровье России, 2006. 234 с.

РОЛЬ СТИЛИЗАЦИИ ОРНИТОМОРФНЫХ МОТИВОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ ЖОСТОВСКОЙ РОСПИСИ

Современное общество формируется в процессе глобализации, что влечет за собой утерю культурной самобытности отдельных стран и народов. В наш век современных технологий, сохранение и приумножение духовного потенциала нации, к которому по праву относится и традиционное прикладное искусство, является одной из приоритетных государственных задач. Устойчивое развитие социума невозможно без социальной преемственности, тех или иных традиций, поэтому существенным фактором социального воспроизводства является именно сохранение культурного наследия. Куликова Т. В. в своем исследовании утверждает: «Народные художественные промыслы представляют собой неотъемлемое национальное достояние и одну из форм народного искусства. И очень важно не потерять истину народных художественных промыслов, которая является основой всей отечественной культуры. Не менее важно оживить художественные традиции, восстановить преемственность, социально-культурную связь поколений» [6].

Ключевую роль в сохранении художественных традиций декоративно-прикладного искусства играет подготовка высококвалифицированных специалистов, способных сберечь и продолжить культурные традиции в различных направлениях. М. Е. Бершадский, заметил, что: «целью образования является передача следующим поколениям определенных способов мышления об окружающем мире, которые позволят им продолжить процесс его познания, сохранить и приумножить достижения человечества» [3]. Важно, чтобы в процессе обучения студенты понимали ценность народного творчества. Как отмечает Афанасьев О. Е. «Крайне важно помнить и сохранять традиции прошлого, особенно промыслы и ремесла, которые являются частью истории нашей страны, ведь они представляют не меньшее значение, чем другое культурное наследие. Авторы изделий народного творчества вкладывают душу в каждое свое произведение, создавая его вручную и делая каждую деталь неповторимой» [1, с. 19].

Чтобы подготовить высококвалифицированных специалистов в области декоративно-прикладного искусства, необходимо создавать в их обучении такие условия, которые помогут не только сохранить интерес к традициям народного искусства, но и обогатить их. Как отмечает в своей статье В. Ф. Максимович, «в связи с этим видится актуальной выработка новых подходов к обучению высокопрофессиональных художников, которые способны на создание высокохудожественных произведений, отражающих уникальность разных видов традиционного прикладного искусства и востребованных современным обществом» [8, с. 397].

«Декоративно-прикладное искусство как одно из направлений подготовки художника всегда изучалось в специализированных учебных заведениях» [4, с. 26]. На факультете изобразительного искусства и народных ремесел Московского государственного областного университета ведется активная работа по возрождению и развитию народных художественных ремесел Московской области. Одним из ведущих направлений декоративно-прикладного искусства на факультете является жостовская роспись [11, с. 160]. Сама по себе жостовская роспись – это уникальное средство обучения студентов, так как она в плане техники исполнения хоть и остается кистевой росписью, но в то же время полноценно, хотя и декоративно, решает задачи лепки объема и пространства. Важным фактором обучения жостовской росписи являются практические занятия.

Афанасьева О. С. отмечает: «Цель практического обучения состоит в том, чтобы, выполняя практические задания, студенты добивались глубокого изучения и освоения традиционной техники кистевой росписи по лаку, чтобы они свободно создавали композиционные и колористические решения росписи при оформлении подносов, панно и других предметов быта» [2]. Поэтому процесс обучения студентов жостовской декоративной росписи осуществляется в специализированных мастерских. Как отмечает Пилипер Д. В. в

своей статье: «В мастерской жостовской росписи ведется многолетняя работа по созданию условий для студентов, которые выбирают профессию художника декоративно-прикладного искусства и которые, освоив виды традиционного промысла, смогут сохранять и развивать уникальность народного искусства». Обучаясь в специализированной мастерской на Жостовской фабрике декоративной росписи, студенты имеют доступ к музею, где собраны уникальные работы мастеров разных исторических периодов развития жостовского промысла, и полностью погружаются в тонкую атмосферу народного творчества. «Непосредственное знакомство с подлинными произведениями народных мастеров, приобщает студентов к культурному наследию народного и декоративно-прикладного искусства» [5, с. 179].

Обучение студентов на Жостовской фабрике декоративной росписи позволяет студентам напрямую ознакомиться со всеми стадиями изготовления жостовского подноса. Студенты имеют возможность посещать штамповочный цех, наблюдая весь путь изготовления подноса из листа стали до заготовки подноса. Пилипер Д. В. в своей статье подробно описывает технологию изготовления подносов: «Процесс покрытия заготовки грунтом и фоном происходит в специальном цехе, оснащенном оборудованием: вытяжкой, сушильным шкафом с постоянной температурой. Фон покрывают черной эмалью или цветной эмалью по задумке художника. На фабрике за день художник мастерски прописывает определенное, рассчитанное количество подносов, выполняет ряд художественных этапов: Первый этап – роспись подноса: художник сразу рисует на подносе замалёвок, затем поднос сушится при определенной температуре в сушильном шкафу 8–12 часов. Второй этап росписи подноса это – прописка (выправка). Завершающий этап – отделка орнаментом, или уборка – делается художником-орнаментальщиком (если орнамент не задуман самим художником). Финишное покрытие лаком в несколько слоев, также происходит в отдельном цехе и при определенной температуре, чтобы поднос не пожелтел.» [10, с. 181]. Студенты, обучаясь на фабрике, имеют возможность общаться с работающими там мастерами жостовской росписи, «общаясь с художниками-профессионалами, будущие художники декоративно-прикладного искусства получают ценные советы и наставления, которые в дальнейшем могут им пригодиться в творческой работе и при выполнении выпускного дипломного проекта» [10, с. 181]. Таким образом, обучение студентов на Жостовской фабрике декоративной росписи создает благоприятную среду для становления квалифицированных специалистов. В исследовании «построение образовательной среды художественной мастерской» Чистова П. Д., Кузьменко Е. Л., Павельевой И. Н. утверждается, что обучение студентов жостовской росписи в специализированной мастерской является более эффективной формой проведения занятий, «Только проведение занятий в производственных (фабричных) художественных мастерских за пределами университета (специализации: «Гжельская роспись», «Жостовская роспись») оказались эффективными, так как профессиональная среда является оптимальной образовательной средой» [12, с. 77].

Начиная с первого курса студенты «знакомятся с историей жостовского промысла, осваивают различные виды жостовской росписи: роспись по «плотному», роспись по металлическим порошкам, смешанные техники; – знакомятся с технологическими этапами изготовления подносов; – изучают виды композиций: центральная, из угла, венки, полу-венки т. д.; – изучают жанры композиций: цветы, фрукты, пейзаж, сюжетные композиции, тройки и т. д.» [10, с. 179]. Основным мотивом жостовской росписи является цветочный букет, и в обучении студентов именно растительным мотивам уделяется наибольшее внимание. Этого недостаточно для становления высококвалифицированного специалиста. Орнитоморфные мотивы так же являются неотъемлемой частью композиционных решений жостовской росписи. Птицы в трактовке традиций жостовских художников могут изображаться как дополнение к общей композиции жостовского букета, а также как композиционный центр всего подноса. При изображении птиц на жостовском подносе, необходимо не только уметь стилизовать самих птиц, но и учитывать особенности техники исполнения многослойной жостовской росписи.

Одним из показателей уровня понимания человеком изобразительных задач является умение стилизовать реалистическое изображение природных форм, иначе говоря, «осуществлять художественно-изобразительную трансформацию природных форм в

декоративные» [9]. Процесс стилизации орнитоморфных мотивов невозможен без анализа их строения, без знания пропорций и особенностей выразительных деталей. В книге Джона Лоуза «Как рисовать птиц» утверждается, «Для того чтобы нарисованные вами птицы выглядели убедительно необходимо представлять, что скрыто под поверхностью того, что вы видите. Чтобы изобразить перья, нужно понять, как они крепятся к туловищу и как один их ряд накладывается на другой. Чтобы нарисовать туловище птицы, надо знать, что представляет собой ее скелет» [7]. В основе всех видов и методов стилизации лежит принцип художественной трансформации реальных, природных объектов с помощью различных изобразительных средств и приемов. Часто такая трансформация происходит путем упрощения и обобщения формы изображаемого объекта, укрупнения или уменьшения частей объекта, изменения количества деталей, природного цвета.

Стилизация орнитоморфных мотивов в жостовском промысле заметно отличается от других. Так как техника исполнения жостовской декоративной росписи позволяет решать объемные и пространственные задачи в плоскости подноса. Поэтому в жостовской росписи стилизацию птиц можно разделить на определенные технологические кистевые приемы и на использование цветового пятна в стилизации. Так как с помощью различных мазков, черточек и точек в росписи можно создать новые детали, отсутствующие в природе. А благодаря цвету, на котором строится объем и цвет всей композиции жостовской росписи, трансформируются цветовые отношения и акцентируются характерные особенности конкретных птиц. Поэтому знания, полученные студентами в процессе изучения стилизации орнитоморфных мотивов, помогут студентам более эффективно овладеть навыками жостовской декоративной росписи, что поможет сформировать профессиональные навыки и компетенции у будущих квалифицированных специалистов.

Список литературы

1. *Афанасьев О. Е.* Практики туристско-экскурсионной работы на предприятиях народных художественных промыслов московской области: кейс жостовской фабрики. Современные проблемы туризма и сервиса // Сборник статей научных докладов по итогам Всероссийской научно-практической конференции / Под редакцией О. Е. Афанасьева, Е. В. Юдиной. 2019. С. 19–26.
2. *Афанасьева О. С.* Комплексный подход к изучению народных художественных промыслов в профессиональном образовании // Вестник Московского государственного областного университета. 2012. С. 82–87.
3. *Бершадский М. Е.* Когнитивная технология обучения: теория и практика применения. М.: Сентябрь, 2011. 256 с.
4. *Корешков В. В., Новикова Л. В.* Декоративно-прикладное искусство и дизайн в системе профессиональной подготовки будущих учителей // Вестник Нижневартского государственного университета. 2017. № 3. С. 26–30.
5. *Косогорова Л. В.* Этнокультурная образовательная среда как фактор освоения декоративно-прикладного искусства студентами вуза // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2012. № 1 (45). С. 146–150.
6. *Куликова Т. В.* Развитие личности студента, художника-мастера, в профессиональном образовании // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2017. № 2. С. 828–835.
7. *Лоуз Д.* Как рисовать птиц. Минск: Попурри, 2016. 136 с.
8. *Максимович В. Ф.* Теоретико-методологические основы подготовки специалистов в области традиционного прикладного искусства // Научный диалог. 2016. № 12 (60). С. 387–400.
9. *Наместникова А. И., Адамецкая Т. Н.* Стилизация в декоративно-прикладном искусстве: принципы, виды и методы // Инновационные процессы в науке и технике XXI века: материалы XVI Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов, ученых, педагогических работников и специалистов-практиков / Ответственные редакторы О. Н. Дроконова, Ю. А. Обухова. 2018. С. 186–190.
10. *Пилипер Д. В.* Производственная практика в системе подготовки художников декоративно-прикладного искусства на примере жостовской росписи // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2018. № 2. С. 177–183.
11. *Пилипер Д. В.* Формирование профессиональных навыков художника декоративно-прикладного искусства на примере жостовской росписи // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2018. № 1. С. 158–164.
12. *Чистов П. Д., Кузьменко Е. Л., Павельева И. Н.* Построение образовательной среды художественной мастерской // Наука и школа. 2016. № 4. С. 74–79.

О НОМИНАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ

Представляя собой «субъективные реакции человека, возникающие под влиянием внешних факторов» [3, с. 645], эмоции представляют несомненные трудности при их вербализации: слову, обозначающему эмоцию, почти невозможно дать прямое лексикографическое толкование, рассказать о своих эмоциональных переживаниях и состояниях зачастую бывает крайне затруднительно, поскольку слова кажутся недостаточно яркими и неверно отражающими различные эмоциональные состояния и их оттенки.

Как правило, в тех случаях, когда прямое объяснение какого-либо явления по той или иной причине невозможно, говорящий использует различные окольные пути, обращаясь при этом к тем знаниям, которые по его предположению, уже имеются в опыте адресата. Наиболее употребительными, а может быть, и единственно возможными являются следующие два приема объяснения: «либо говорящий указывает на известную адресату ситуацию, в которой обычно возникает данное явление, либо он сравнивает это явление с похожим на него другим явлением, знакомым адресату» [1, с. 439]. Вышесказанное объясняет тот факт, что, испытывая потребность выразить отношение к сообщаемой информации, стремление показать подлинность или имитацию эмоций, говорящий зачастую прибегает к помощи уже имеющихся в языке лексических единиц, называющих ощущения.

Например:

... ma lampe d'étude et toute la ferveur de ma foi écartait mal, hélas, la nuit et le froid de mon cœur. (A. Gide).

« Comme ils sont gais ! » se dit Philippe. Il chercha sur le front gris de son père la trace d'une lumière, au moins d'une brûlure. « Oh ! décréta-t-il superbement, le pauvre homme n'a jamais aimé... » (Colette).

Il sentit, à l'âpreté simple du ton de Vinca, que son propre accent venait de manquer tout ensemble de naturel et de contrition (Colette).

Подобное переосмысление вполне объяснимо тем фактом, что с одной стороны всякое ощущение всегда окрашено «в определенный, чаще всего специфический тон, т.е. имеет соответствующую эмоциональную окраску» [2, с. 210], а с другой «С особенностями переживаемых нами эмоциональных состояний связаны, вероятно, не столько сопровождающие их органические изменения, сколько возникающие при этом ощущения» [3, с. 439]. Иными словами, как эмоции сопровождаются определенными ощущениями, так и ощущения имеют определенную эмоциональную окраску.

При этом как физиологические (ощущения), так и психологические (эмоции) состояния характеризуются, прежде всего, тем, что сферой их распространения является «внутренний мир» человека, сам носитель состояния оценивает его как бы изнутри. Однако дифференцировать состояния, особенно психологические, и ясно выразить их чрезвычайно трудно. Относительно объективно может это сделать носитель состояния. Передавая свое эмоциональное состояние, говорящий ориентируется на свои ощущения чувствующего субъекта. Состояния чувствующего субъекта, оцениваемые им «изнутри», могут описываться лишь им самим: субъект состояния (чувствующий субъект) есть говорящий субъект (je).

Появление форм третьего лица (il, lui), видимо, является свидетельством «звучания» голоса Другого, отличного от чувствующего субъекта, что создает полифоничность текста, обеспечивая его экспрессивность и эффективность воздействия на читателя.

Список литературы

1. Гак В. Г. Теоретическая грамматика французского языка. М.: Добросвет, 2000. 830 с.
2. Мягков И. Ф. [и др.] Медицинская психология: учебник для вузов / Отв. ред. С. Н. Боков. М.: «Логос», 2003. 320 с.
3. Немов Р. С. Психология. М.: «Владос», 2003. 687 с.

О. И. Кобер

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

РАЗРАБОТКА ЭЛЕКТРОННОГО КУРСА ПО ИСТОРИИ ИСКУССТВ ДЛЯ АРХИТЕКТОРОВ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ MOODLE

В последнее время в российской системе высшего образования все больше внимания уделяется дистанционному обучению студентов, которое проводится с использованием информационных компьютерных технологий. Одной из наиболее известных и распространенных систем управления такого обучения является LMS Moodle (модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда).

Система дистанционного обучения «реализует философию «педагогике социального конструкционизма» и ориентирована прежде всего на организацию взаимодействия между преподавателем и учениками [4]. Для работы с ней надо «иметь хорошие навыки работы на компьютере, уметь отправлять и получать электронную почту, уметь запускать и выполнять базовые операции в Интернет-браузере» [1, с. 3]. Надо сказать, что формирование информационной культуры студентов – это «еще недавно инновационный, а теперь уже ставший традиционным, подход к обучению» [3, с. 316].

В Оренбургском государственном университете в последнее время активно используется система LMS Moodle, ставшая важнейшим звеном образовательного процесса для дисциплин по информатике, математике, иностранному языку. Нами разработан и внедрен электронный учебный курс «История пространственных искусств» (ИПИ, 2 года, 1–4 семестры), предназначенный для обучения студентов специальности 07.03.01 «Архитектура», который показал, что и гуманитарные дисциплины могут успешно использовать современные дистанционные формы образования с помощью информационно-компьютерных технологий. Для более удобного управления такой формой обучения и контролем за самостоятельной работой студентов 2-годичный курс разбит на две части, два самостоятельных, но взаимосвязанных (единая нумерация тем) электронных курса: ИПИ. Ч. 1 изучается в 1–2 семестрах и ИПИ. Ч. 2 в 3–4 семестрах.

В основу электронного курса положена тематическая структуризация, которая реализуется в соответствии с требованиями ФГОС учебно-методического комплекса дисциплины. Общая трудоемкость дисциплины «История пространственных искусств» составляет 10 зачетных единиц (360 академических часов), 34 лекции (68 часов), 31 практическое занятие (62 часа). Учебно-методический комплекс электронного курса по истории искусства наполнен компонентами, которые условно можно разделить на две категории: интерактивные элементы и статические ресурсы [6]. К интерактивным инструментам системы дистанционного обучения относят: задание, глоссарий, тест, чат, форум; к ресурсам курса: гиперссылку, книгу, папку, страницу, пояснение, файл.

Открываем электронный курс «История пространственных искусств. Часть 2», который состоит из трех блоков: общий, тематический и аттестационный [5].

Первый блок учебного курса имеет организационно-методический характер, поэтому здесь размещены:

- новостной форум – в частности приглашение студентов 01.11.2019 на юбилейную выставку оренбургских художников в выставочном зале музея ИЗО;
- гиперссылка-расписание занятий преподавателя;
- гиперссылка-рабочая программа дисциплины;
- файл-методические рекомендации к дисциплине.

Второй, центральный блок, электронного учебного курса Moodle состоит из разделов и тематических секций. Во второй части «Истории пространственных искусств» (ИПИ. Ч. 2) четыре раздела, 17 тем (17 лекций и 16 практических занятий).

Тематические секции в электронном учебном курсе по истории искусств состоят из следующих элементов и ресурсов:

- задания для самостоятельной работы, комплексные для всей группы и индивидуальные творческие, которые выполняются в виде презентаций;
- глоссарии архитектурных терминов, биографий мастеров искусства, объектов архитектуры, произведений скульптуры и живописи;
- лекции с текстом, иллюстрациями, вопросами;
- файлы с темами практических занятий, вопросами и списком литературы, рекомендуемой для подготовки к практическому занятию;
- тесты для текущего и рубежного контроля;
- форумы, на которых обсуждаются важнейшие проблемы курса;
- чаты для синхронного общения преподавателя и студентов, которые можно использовать в виде консультации перед зачетом;
- гиперссылки на электронную библиотеку и Интернет-ресурсы;
- книги с указанием изучаемой главы, темы;
- пояснения для систематизации элементов курса.

В каждом разделе и теме представлены иллюстрации, которые, способствуя погружению в мир искусства, демонстрируют известные работы архитекторов, скульпторов, живописцев и, к тому же, заметно улучшают интерфейс курса.

На примере конкретной темы «Архитектура России XIX – начала XX века», которая открывает последний раздел дисциплины, мы можем видеть, какие элементы и ресурсы курса Moodle применяются при изучении истории искусств. При изучении указанной темы преподаватель использует широкий спектр инструментов Moodle для дистанционного обучения: книга, гиперссылка, файл, лекция, задание, глоссарий, тест.

Наиболее востребованными и позволяющими осуществлять контроль за самостоятельной работой студентов на протяжении всего учебного года являются задание и глоссарий.

Задание целесообразно выполнять в виде презентации, как правило, имеющей большой объем, поэтому ее лучше сохранять в Облаке, тогда преподаватель может без труда воспользоваться указанной гиперссылкой, открыть и проверить самостоятельную работу студента. Глоссарий хорошо использовать после выполнения задания, когда студент должен указать, например, 10 наиболее значимых работ разных художников после выполнения комплексного творческого задания (КТЗ) или одного конкретного мастера искусства, по которому делал индивидуальное творческое задание (ИТЗ), с кратким описанием или своей оценкой произведений. В этом случае глоссарий превращается в энциклопедию известных произведений искусства и способствует их запоминанию у студентов.

Третий блок электронного учебного курса Moodle содержит материалы для аттестации:

- файл-методические рекомендации по подготовке к экзамену (зачету);
- файл-контрольные вопросы к экзамену (зачету);
- файл-критерии оценки ответа студента на экзамене (зачете);
- чат в виде консультации по подготовке к зачету (экзамену);
- форум по главным вопросам курса;
- – тест итоговый.

Перед аттестацией каждый студент может самостоятельно контролировать свои результаты в журнале оценок: видеть, за какие задания какую оценку получил и, соответственно, какую среднюю оценку за период обучения заработал.

Таким образом, система Moodle открывает новые возможности в организации дистанционного образования и самостоятельной интерактивной работы обучающихся, в которой происходит «активизация творческих способностей студентов, глубокое проникновение в суть изучаемого, и вместе с тем проявляется новизна суждений и подходов к выполнению поставленной задачи, проявляется инициатива, раскрывается творческий потенциал» [2, с. 250].

Учебные курсы в электронном формате становятся все более и более актуальны, потому что значительно экономят время преподавателя и студента, максимально информативны,

сокращают «бумажную» работу, объективно оценивают знания с помощью системы [4], позволяют преподавателю индивидуализировать процесс обучения; разнообразить формы продуктивной самостоятельной работы студентов; осуществлять постоянный мониторинг успеваемости; гибко управлять учебным процессом, внося в него коррективы. Одним словом, в век глобальной компьютеризации электронный курс по истории искусств на платформе Moodle позволил вывести обучение на качественно новый уровень, используя дистанционное образование с помощью информационных технологий в гуманитарном образовании.

Список литературы

1. *Кириллова Т. А.* Методика создания и использования электронных образовательных ресурсов (программная среда Moodle): учебное пособие для преподавателей. Петрозаводск: Издательство ПетрГУ, 2015. 56 с.
2. *Кобер О. И.* Самостоятельная работа бакалавров-архитекторов по изучению истории искусств // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всероссийской научно-методической конференции. Оренбург: ОГУ, 2017. С. 245–250.
3. *Кобер О. И.* Традиции и новации в преподавании истории искусств для бакалавров-архитекторов // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: материалы Всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием. Ульяновск, 2018. С. 311–317.
4. *Коняева Л. Н.* Использование инновационных технологий для организации учебного процесса в системе высшего образования // Современные концепции профессионального образования студенческой молодежи: коллективная научная монография / Отв. ред. А. Ю. Нагорнова. Ульяновск: SIM-JET, 2015. С. 68–77.
5. *Минеева О. А., Клопова Ю. В.* Использование LMS MOODLE для организации самостоятельной работы студентов по иностранному языку // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 8 (64). С. 387–390.
6. *Одинокая М. А., Кузнецова Г. А.* Система LMS MOODLE как платформа для размещения интерактивного курса введения в специальность // Инновационные технологии в науке и образовании. 2016. № 4 (6). 134–139.

СВЯЗЬ ЧУВСТВА ВИНЫ С ЛИЧНОСТНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ У СТУДЕНЧЕСТВА

Чувство вины и стыда являются важнейшими регуляторами поведения и нравственности личности. Чувство вины иногда может быть и непродуктивным, препятствуя личностному развитию человека, заставляет ругать себя за уже совершенные ошибки, без попытки проанализировать и исправить ситуацию. Это чувство может не позволять жить настоящим, не давать возможности формировать будущее. Все мысли в такой ситуации подчинены только самообвинению, а на то, чтобы думать, как улучшить свое положение, сил не остается. Формат развития такого «чувства вины» лишает человека уверенности в себе и порождает страх, вызывает растерянность, разочарование, уныние, тоску. На полноценное существование в современном обществе так же оказывает негативное влияние такой фактор, как манипулятивное межличностное отношение, вызванное таким «чувством вины».

Особое значение эта проблема приобретает в период студенчества, когда происходит стремительное развитие самосознания и формирование духовных качеств личности и социально значимого поведения.

Особо уязвимыми объектами для такого рода поведения являются люди с определенными межличностными качествами, такими как: доверчивость, склонность к резкой смене настроения, недостаточно развитая критичность мышления, а так же незавершенность становления ценностных ориентаций.

Чувство вины, как противоречие между Сверх-Я и Я, бессознательные характеристики психики рассматриваются в работах З. Фрейда. К. Хорни рассматривает чувство вины как свойство невротической личности.

В отечественной психологии чувство вины и стыда в основном рассматривается в рамках теории эмоций и чувств (работы Ю. И. Сидоренко, Г. Х. Шингарова, П. М. Якобсона), в теории морального развития и воспитания (В. А. Малахов, С. Г. Якобсон, В. Г. Щур), в свете изучения социальной адаптации (работа А. П. Растпгеева), либо в контексте исследования самосознания и самоотношения (И. С. Кон, С. Р. Пантелеев, И. Н. Семенов, Е. Т. Соколова, В. В. Столин и др.)

Сущность психологического понимания вины, в своих работах описывают И. А. Велик, О. С. Васильева и Е. В. Короткова, О. А. Гаврилица, В. В. Иванова, А. А. Игнатьева, Е. П. Ильин, Т. Ю. Кирилина, М. Н. Корнилов, Г. Г. Матюшин, Ю. М. Орлов.

Межличностные отношения, как способ взаимодействия между людьми, которые определяются характером взаимоотношений и способов взаимного влияния в процессе выполнения определенной деятельности раскрывается в работах В. Ильина, Л. Карпенко, Г. Крайг, В. Мясичев, М. Обозов, А. Петровский, К. Роджерс.

В психологической литературе манипулятивное отношение рассматривают в своих работах: А. В. Бедненко, Э. Берн, Р. Р. Гарифуллин, Е. Л. Доценко, В. В. Знаков, Т. С. Кабаченко, Д. Б.Кутин, Г. О. Ковалев, М. Лейпе, Е. Б Михайлюк, Р. Чалдини, Е. Шостром. Проблему защиты от манипуляций рассматривают И. Бех, Н. Волынец, О. Коваль, В. Панкратов, В. Шейнов.

Впервые важность роли социальных эмоций, а в частности чувство вины описывает З. Фрейд в работе «Я и Оно» в которой отводит ему роль индикатора внутреннего конфликта, а стыд рассматривает как форму контроля над сексуальными импульсами. Чувство вины — одно из психических чувств, которое может быть понятым как разногласие между «Я» и «Сверх-Я» [6].

В отечественной психологии чувство вины и стыда в основном рассматривается в рамках теории эмоций и чувств, в свете изучения социальной адаптации, либо в контексте исследования самосознания и самоотношения [2].

Вина – чувство, детерминированное потребностью, локализуемой на высшем уровне пирамиды потребностей (чувство – это высшая эмоция). В то же время показываются биологические истоки вины: наблюдение за невербальным поведением животных и маленьких детей показывает, что они также переживают эмоции, похожие на моральные чувства высокоразвитого человека [5].

Сущность психологического понимания вины, в нашем исследовании сводится к переживанию недовольства собой, связанного с обнаружением человеком расхождения между собственным поведением и принятыми моральными нормами [4].

С точки зрения психоаналитического направления чувство вины, как и стыд, относится к группе аффектов, включающих в себя страх перед наказанием, как внешним, так и внутренним, чувство раскаяния, угрызения совести и смирение. Ядро «чувства вины» составляет тревога со следующим содержанием: «Если я обижу еще кого-нибудь, то и мне будет больно». К страху перед внешним или внутренним наказанием может примешиваться депрессивная убежденность в уже свершенном акте агрессии или нанесении кому-то обиды и неотвратимом возмездии. При этом сохраняется надежда на прощение, уважение и любовь при условии искупления через душевное или физическое страдание [3].

В процессе развития индивида чувства тревоги и депрессивной вины постепенно интернализируются, встраиваясь в функции «Сверх-Я». Одной из основных функций совести является соизмерение желаний и действий с нормами, которым индивид соответствует или не соответствует. Другие функции включают в себя интернализованные процессы самооценки, самокритики и различных форм самонаказания. Перечисленные функции направляют агрессию, вызываемую чувством вины, против собственной персоны в надежде искуплением и смирением получить прощение. Защита, в форме обращенная против собственной персоны является одновременно компонентом чувства вины и способом справиться с ней [3].

С точки зрения экзистенциально-гуманистической психологии феномен вины связывают с понятием Идеала, следовательно, со стремлением человека к совершенствованию, поэтому одной из задач исследования является анализ качественного преобразования феномена в процессе становления и развития личности человека как шаг к обоснованию его роли в качестве стимула к личностным изменениям. И только в последнее время начали появляться работы, в которых феномен вины рассматривается как дифференцированное понятие. Но они связаны либо с изучением феноменологии переживания, либо его функции социального регулятора [1].

Структура вины рассматривается как эмоция состоящая из двух компонентов:

Вербально-оценочная реакция человека, или раскаяние, характеризуется негативным отношением к себе, самообвинением, связанное с осознанием либо совершенного проступка, либо нарушением собственных моральных принципов.

Вегетативно-висцеральная реакция признание своей провинности, неправоты или предательства своих убеждений с целой гаммой мучительных и довольно стойких переживаний, преследующих человека, таких как: угрызения совести, сожаление о совершенном, неловкость (стыд), страх потерять дорогого человека и печаль [2].

Структура вины:

– эмоциональный компонент (переживания дисфорического характера – угнетенность, подавленность, страдание и т. д.), сожаление и раскаяние;

– когнитивный компонент, который включает осознание и анализ поступка, осознание несоответствия «реального» и «идеального»;

– мотивационный компонент: желание исправить или изменить сложившуюся ситуацию или поведение;

– компонент, связанный с неприятными физическими ощущениями (головная боль, тяжесть в животе) [1].

Классификация вины, отражающая причины и условия возникновения:

– адаптивная вина;

– дезадаптивная вина;

– вина гиперответственности;

– вина отделения; вина ненависти к себе.

Выделяют также, наряду с объективной виной, онтологическую вину, которая отражает чувство несоответствия «реального» и «идеального» или недовольство собой и окружающей действительностью. Чувство вины, как вина-ответственность, определяет возникновение чувства ответственности за нанесение страданий другому, даже в случае, если действие было совершенно ненамеренно.

В качестве регулятора морального поведения кроме чувства вины рассматривают самооценку. Регуляция морального поведения на основе самооценки возможна лишь тогда, когда отрицательная самооценка по поводу нарушения нормы предваряет поступок. Таким образом, субъект должен сначала спрогнозировать свой поступок и отнестись к нему.

Между виной и стыдом, по данным некоторых психологов есть связь. Разница между этими эмоциями состоит в том, что стыд – более интенсивное переживание, сопровождаемое ощущением беспомощности, обнаженности, в его структуре превалирует эмоциональный компонент над когнитивным, в то время как в структуре вины наблюдается одинаковая представленность этих компонентов.

В ходе исследования нами были использованы такие методики, как: методика «Измерение чувства вины и стыда» (Test of Self Conscious Affect (TOSCA) Дж. П. Тангней); «Опросник вины» (тест переведен и адаптирован И. М. Белик.); опросник для выявления выраженности макиавеллизма (склонности к манипулированию другими людьми); методика исследования самоотношения (Р. С. Пантелеева). На их основе проведен корреляционный анализ.

Выборку составили студенты Луганского национального университета имени Т. Г. Шевченко в количестве 53 человека. По результатам методики измерения чувства вины и стыда, которая диагностируется по шкалам «вина», «стыд», «интернальность», «отстраненность» были получены такие результаты:

Существенная корреляция между виной и стыдом (0,72) что подтверждает результаты других исследований и свидетельствует о сходстве данных понятий.

Выявлена положительная корреляция экстернальности и стыда (0,5); экстернальности и вины (0,4). Такие результаты свидетельствуют о том, что в случае проявления вины и стыда, в результате совершенного поступка человек склонен видеть или приписывать причины внешним обстоятельствам и не нести ответственность за свое поведение.

По результатам проведения «Опросника вины», переведенного и адаптированного И. М. Белик получены такие результаты:

Чувство вины как актуальное состояние на высоком уровне испытывают 21 %, на среднем уровне – 66 %, и на низком уровне – 13 %.

Чувство вины как черта характера, на высоком уровне испытывают 19 %, на среднем уровне – 72 %, и на низком уровне – 9 %.

Моральные нормы на высоком уровне проявлены у 5 %, на среднем уровне у 90 %, и на низком уровне у 5 %.

Такие показатели свидетельствуют о присутствии чувства вины в какой либо форме у современного студенчества.

В нашем исследовании так же была отмечена отрицательная корреляция показателей теста на самоотношение, а именно самоуважение с чувством вины как состоянием (-0,3), как чертой (-0,2). Положительный полюс шкалы соответствует высокому самомнению, самоуверенности, говорит об отсутствии внутренней напряженности и меньшей склонности испытывать чувство вины.

Склонность к манипулированию по опроснику для выявления выраженности макиавеллизма не показал корреляции с чувством вины. Отсутствие связи может быть обусловлено различием в содержательных компонентах – эмоциональном и когнитивном.

Таким образом, чувство вины входит в состав высших чувств, рассматривается как система, включающая в себя такие компоненты, как эмоциональный, когнитивный, мотивационный и психосоматический.

В исследовании установлена связь чувства вины и стыда, их связь с экстернальностью, установлена взаимосвязь чувства вины и самооотношения.

Список литературы

1. *Белик И. А.* Чувство вины в связи с особенностями развития личности: Автореф. дис. канд. наук. СПб., 2006. 12 с.
2. *Бреслав Г. М.* Психология эмоций. М.: Смысл: Изд. центр «Академия», 2006.
3. *Изард К. Э.* Психология эмоций. СПб.: Питер, 1999.
4. *Ильин Е. П.* Психология общения и межличностных отношений. СПб.: Питер, 2009. 576 с.
5. *Леонтьев А. Н.* Потребности, мотивы и эмоции: конспект лекций. М., 1971.
6. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. Минск: Харвест, 1998. 800 с.

ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА-ИССЛЕДОВАТЕЛЯ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Методология научного познания сегодня понимается как учение о принципах построения, формах и способах научно-исследовательской деятельности. Методологическая культура педагога-исследователя, его мотивированность на непрерывное самообразование в сфере методологии является одним из факторов качества научного исследования.

Объект исследования: личностно-профессиональное развитие педагога-исследователя.

Цель исследования: разработать теоретико-методологические основания и концепцию личностно-профессионального развития педагога-исследователя.

В качестве теоретико-методологических предпосылок нашего исследования выступают:

Философско-антропологическое учение (В. С. Библер, Н. А. Бердяев, В. Франкл, Э. Фромм, М. Хайдеггер) как мировоззренческая основа решения проблемы личностно-профессионального развития. Учение философской антропологии о человеке понимает его как самоценную, творческую и свободную личность. Самым ценным качеством человека является его принципиальная незавершенность, открытость миру, к возможному действию, способность и обязанность делать выбор. Поэтому педагогическая деятельность – это деятельность, связанная с созданием условий для самоопределения и саморазвития личности, обеспечением для нее свободы выбора, возможностей свободного и творческого действия. Идея самосозидающего человека, открытого для всех возможностей, – центральная идея философской антропологии. Сущность человека – в развитии, в постоянном духовном преобразовании самого себя, в самовоспитании.

Аксиология как учение о профессиональных ориентациях личности. В учении подчеркивается важнейшая роль ценностей в личностном и профессиональном самоопределении. Выделение человеком себя в обществе имеет в виду самоопределение относительно социокультурных ценностей. Жизнь имеет смысл, если она посвящена реализации ценностных целей. Поиск смысла жизни – поиск ценностей. Аксиологический подход дает возможность рассматривать профессиональное саморазвитие педагога-исследователя как социально-педагогический феномен и основываться при его исследовании на универсальные и фундаментальные ценности.

Общенаучный уровень методологии исследования реализуется с помощью синергетического подхода. Синергетический подход выступает как методологическая основа взаимодействия самоорганизации, организации и управления процессами развития профессионализма педагога-исследователя (С. П. Капица, С. М. Родин, Э. Янч). С позиции синергетики организация процесса развития профессионализма заключается в выборе таких воздействий на открытую неравновесную систему, которые бы соответствовали ее внутренним тенденциям развития. Синергетика не принимает метод прямого воздействия на систему, вместе с тем, правильно организованные, резонансные воздействия на открытую сложную систему, которой и является процесс развития субъектности будущего педагога, очень эффективны. Резонансные педагогические воздействия подталкивают систему на один из собственных путей ее развития. Это позволяет рассматривать процесс развития профессионализма педагога-исследователя как активизацию внутренних возможностей системы, которой присущ нелинейный характер развития.

Конкретно-научный уровень методологии представлен личностно-ориентированным (Е. В. Бондаревская, О. С. Газман, В. В. Сериков, А. П. Сманцер, И. С. Якиманская, личностно-деятельностным (А. Н. Леонтьев, И. А. Зимняя), человекоцентристским (Тейлор, Гилберт, Ганнт, А. Фройль), акмеологическими подходами (Б. Г. Ананьев, А. С. Анисимов, Г. С. Альтшуллер, Н. Ф. Вишнякова, А. Х. Маслоу, К. Р. Роджерс) подходами.

В основе личностно-ориентированного подхода (И. С. Якиманская) признание человека в нестабильном и слабо прогнозируемом мире не до конца познаваемым, учет его индивидуальности, самобытности, самооценности, развитие его не только как коллективного субъекта, но и как индивида, наделенного своим неповторимым «субъектным опытом». Ориентация на личность (личностная центрированность) – это поддержка человека в раскрытии и развитии его склонностей и способностей, которые помогут ему постепенно выявлять, ставить и решать собственные, в том числе и профессиональные, проблемы в непредвиденных обстоятельствах и отвечать за последствия собственных решений.

Личностно-деятельностный подход является результатом органического сочетания двух широко известных подходов: личностного и деятельностного. По мнению И. А. Зимней, разделение подхода на личностный и деятельностный весьма условно и может быть проведено только теоретически. Личностно-деятельностный подход дает возможность придать результатам профессионального саморазвития педагога-исследователя социально и личностно значимый смысл, учесть индивидуальные особенности педагогов как активных и самостоятельных субъектов профессиональной деятельности, выявить внутриличностный психолого-педагогический механизм и условия реализации рассматриваемого процесса.

Использование личностно-деятельностного подхода дает возможность придать результатам профессионального саморазвития педагога-исследователя личностный и социально значимый смысл. Кроме того отметим, что процесс профессионального саморазвития педагога-исследователя имеет этапный характер, на каждом из которых появляются вполне определенные психологические новообразования (мотивы, цели, ценностные ориентации и др.).

Человекоцентристский подход во главу исследуемого процесса ставит человека и рассматривает все объекты и явления окружающего мира, исходя из интересов человека. С позиции человекоцентристского подхода человек рассматривается как ресурс общественного развития и как носитель социального капитала (Тейлор). Реализация человекоцентристского подхода в осуществлении данного процесса предполагает выполнение ряда требований: уважение к личности педагога, обеспечение успеха в профессиональной деятельности, стимулирование его профессионального саморазвития, использование творческого потенциала педагога-исследователя и др. Человекоцентристский подход — подход в контексте гуманизации человеческих отношений.

Акмеологический подход основную функцию определяет как обогащение, развитие личности со всеми ее характерными качествами, способностями и ресурсами, формирование веры в возможность и необходимость собственной реализации, понимания смысла жизни (Н. Ф. Вишнякова).

Акмеологический подход позволяет определить теоретическую стратегию профессионального саморазвития педагога-исследователя. Основная идея данного подхода направлена на создание или восстановление целостности человека, целостности его взглядов, убеждений, ориентаций и т.д.

Акмеологический подход рассматривает саморазвитие человека на протяжении всей его жизни. Данное направление основывается на положениях некоторых психологических концепций личности, которые непосредственно связывают личность и ее развитие в пространстве всего жизненного сценария.

Реализация акмеологического подхода в процессе профессионального саморазвития педагога-исследователя предполагает определенные изменения в содержании и уровне направленности профессиональной деятельности педагога-исследователя, а также изменения в его личностных характеристиках, в его профессиональном самосознании и творческом мышлении. Важно отметить, что за счет формирования акмеологической направленности педагога-исследователя появляется возможность использования личностных ресурсов педагога.

Методический уровень исследования представлен технологией перевода идеальных теоретических установок в практические операции по организации процесса развития. На этом уровне используются модели-предписания и технологические карты последовательности реализации дидактических предписаний, учитывается специфика организации в

синергетической и кибернетической фазах процесса профессионального саморазвития педагога-исследователя.

Таким образом, в качестве теоретической аргументации концептуальных оснований организации процесса профессионального саморазвития педагога-исследователя, философская антропология, аксиология, акмеологический, личностно-ориентированный, личностно-деятельностный, человекоцентристский подходы, которые соответствуют синергетическим представлениям об открытости, нелинейности и неравновесности самоопределяющейся личности, как системы.

Предложенная нами Концепция личностно-профессионального развития педагога основывается на следующих положениях:

– личностно-профессиональное развитие педагога, становление нового способа развития личности происходит в условиях открытости, нахождения в бифуркационном состоянии в результате взаимодействия: хаоса и порядка; вероятности и детерминированности; случайности и необходимости;

– генезис становления профессионализма обеспечивается способами инициирования собственных тенденций развития системы за счет процесса организации резонансной среды, возникновения механизма самоорганизации личности и перевода ее на основе точного и своевременного воздействия к качественно новому состоянию развития, которое определяется аттрактором в точке бифуркации;

– вероятностный прогноз профессионального и личностного развития возможен, поскольку выбор происходит благодаря сочетанию вероятностного характера развития с детерминантным фактором: сознательный отбор внешних факторов и сочетание их с собственной информационной программой личности;

– устойчивое состояние профессионального становления специалиста определяется ценностями системы, которые выполняют роль аттракторов и приводят в действие механизм самореализации личности;

– эффективность развития профессионализма зависит не столько от силы педагогического влияния, сколько от его соответствия внутренним тенденциям развития системы и своевременности применения: чем более общий спектр интегрирования внешнего воздействия с внутренними тенденциями развития системы, тем более мощный их синергетический эффект. Решающую роль в этом процессе играет не борьба за существование, а взаимопомощь, согласованность, сотрудничество, совместные усилия педагога и студента в построении и осуществления жизненной профессиональной перспективы;

– регулятивной основой, которая определяет содержание, формы, методы и средства профессионального становления специалиста в соответствии со стратегической целью, является система синергетических принципов: открытости педагогической системы, резонанса, единого темпа развития, взаимодействия самоорганизации и организации, поливариантности способов развития, рефлексии, долгосрочного действия; культуросообразности, ценностно-личностного подхода, активизации профессионального самоопределения, его психологической и педагогической поддержки, субъектности и субъективности, экологичного развития личности и ее социальной защищенности в профессиональном становлении.

Список литературы

1. Бердяев Н. А. Философия свободы. Смысл творчества. М.: Изд-во: АСТ. 2007. 699 с.
2. Вишнякова Н. Ф. Креативная акмеология: Психология развития творческой личности взрослого человека. Т. 2. Прикладная креативная акмеология. Минск: Дзэбор, 1998. 298 с.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2010. 448 с.
4. Капица С. П., Курдюмов С. П., Малинецкий Г. Г. Синергетика и прогнозы будущего. М.: Едиториал УРСС, 2003. 285 с.
5. Тейлор Ф. Принципы научного менеджмента // Журн. «Контроллинг». М., 1991. 104 с.
6. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 2000. 110 с.

И. Н. Ковальчук, Л. А. Иваненко

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

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К МЕТАПРЕДМЕТНОМУ ОБУЧЕНИЮ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Система образования всегда находится в поиске современных, более эффективных методов и форм обучения, воспитания. В последнее десятилетие термин «метапредметное обучение» приобретает особую популярность. Среди причин возврата к этой форме обучения называют разобщенность научных дисциплин и раздробленность учебных предметов. Старые формы обучения уже не справляются с возложенными на них функциями. Современные специалисты должны иметь широкий профессиональный профиль, способность оперировать гуманитарными и естественнонаучными знаниями, владеть различными, в том числе и не смежными дисциплинами.

В 2019–2020 учебном году в Республике Беларусь осуществлен переход на новые учебные программы по математике на II ступени общего среднего образования. В программах среди задач изучения учащимися математики как учебного предмета появилось новое направление – метапредметное. В контексте целей обучения и воспитания задачами изучения учащимися математики как учебного предмета с пятого по девятый классы общего среднего образования в метапредметном направлении являются:

- формирование представлений о математике как части общечеловеческой культуры, о значимости математики в развитии цивилизации и современного общества;
- развитие представлений о математике как форме описания и методе научного познания окружающего мира, создание условий для формирования опыта моделирования средствами математики;
- формирование общих способов интеллектуальной деятельности, характерных для математики и являющихся основой познавательной культуры, значимой для различных сфер деятельности человека [1].

Такие нововведения требуют расстановки новых акцентов при подготовке будущих учителей математики, анализа возможностей математики как учебного предмета для формирования у учащихся метапредметных компетенций.

Изменения в программах предметов общего среднего образования диктуют необходимость перестройки процесса подготовки учителей в учреждениях высшего образования, переориентацию на овладение будущими учителями приемами формирования у учащихся метапредметных компетенций в процессе обучения в школе. Решить эту задачу возможно при условии повышения субъектности участников и организаторов педагогического процесса, а также активного использования современных информационных и коммуникационных технологий.

Рассмотрим некоторые аспекты подготовки будущих учителей к формированию у учащихся метапредметных компетенций при обучении математике.

На занятиях по педагогике изучаются различные подходы к пониманию сущности понятий (метапредметное содержание, метапредметная деятельность, метапредметные компетенции и др.), изучаются технологии развивающего обучения, коммуникативной дидактики, эвристического обучения, логико-смыслового моделирования и др.

Преподавание учебной дисциплины «Методика преподавания математики» направлено на формирование профессиональных компетенций учителя математики в условиях современного образовательного процесса. На лекционных занятиях по методике преподавания математики формируются концептуальные взгляды будущих учителей на проблемы школьного математического образования. Метапредметному подходу, как довольно новому в белорусской системе образования, уделяется пристальное внимание. Преподаватель не просто сообщает тему предстоящей лекции, а подводит студентов к необходимости ее изучения, определив

границы знания и незнания. Педагог должен уметь правильно оценивать результаты своей деятельности, поэтому большое значение придается рефлексивному компоненту, предполагающему наличие умений самоанализа ситуации, самооценки личностно-профессиональных качеств и компетенций. Задача преподавателя – научить студентов рефлексировать деятельность и сформировать потребность в ее осуществлении. Для этого стараться на всех формах учебных занятий проводить рефлексию. Это приучает студентов, с одной стороны, к концентрации внимания, с другой, к формированию умения излагать свои мысли, делать выводы, выдвигать и опровергать гипотезы. Хорошо работает коллективная рефлексия: по новой теме студенты делают выводы, дополняя друг друга по цепочке. Рефлексивные процессы в обучении формируют субъектную позицию будущего педагога.

На практических и лабораторных занятиях по методике преподавания математики осуществляется формирование умений и навыков метапредметного обучения. Студенты разрабатывают планы-конспекты метапредметных уроков различных типов, а затем их проводят для группы студентов. При подготовке сценариев метапредметных уроков студенты приходят к выводу – им необходимы новые знания, умения и навыки. Преподаватель не просто сообщает студентам, какую работу они должны выполнить, чтобы достичь цели, он помогает им при планировании способов достижения намеченной цели. При анализе проведенных уроков студенты сами формулируют выводы, высказывают затруднения и самостоятельно осуществляют коррекцию, преподаватель консультирует, советует, помогает.

Большое значение для развития у учащихся представлений о математике как форме описания и методе научного познания окружающего мира, для создания условий для формирования опыта моделирования средствами математики имеют практико-ориентированные уроки. На лабораторных занятиях делаются обзоры возможных тематических практико-ориентированных задач. Это задачи, описывающие реальную или приближенную к реальной ситуацию на неформально-математическом языке, а также задачи с межпредметным содержанием. Например, перед объяснением темы «Объем усеченной пирамиды» учащимся дается домашнее задание: найти в окружающей среде примеры применения усеченной пирамиды и попытаться определить ее объем. На следующий урок учащиеся в качестве примеров усеченной пирамиды называют формы насыпей песка, щебня, формы картонных коробок, банки, детали машин. Они рассказывают о своих попытках найти варианты решения, но вычислить объем не могут. Возникает проблемная ситуация и потребность найти путь решения проблемы, имеющей практическую значимость.

Для формирования у учащихся общих способов интеллектуальной деятельности мы предлагаем студентам использовать проблемно-исследовательское обучение. Например, при изучении темы «Описанные треугольники» учитель предлагает следующую задачу: «Во время лыжной прогулки учащимся нужно было выбрать место расположения палатки, которая находилась бы на одинаковых расстояниях от границ участка леса, имеющего форму треугольника». Сценарий такого урока включает следующие этапы: создание проблемной ситуации; формулирование проблемы; выдвижение гипотезы; поиск решения проблемы; формулирование выводов; применение выводов на практике; контроль и управление. Проведение урока проблемно-исследовательского обучения является одним из заданий студентам во время педагогической практики [5].

Во время педагогической практики студенты проводят как традиционные уроки, так и метапредметные. При разработке сценария метапредметного урока учитывается, что школьники должны учиться общим приемам, схемам, образцам мыслительной работы, которые лежат над предметами, поверх предметов. Предполагается включение учеников в разные виды деятельности (самостоятельный поиск доказательств, эвристическая беседа, конструирование задачи и др.), где они прослеживают происхождения важнейших понятий, как бы заново открывают их, а затем анализируют сам способ своей работы с этим понятием. Таким образом, формируется представление о математике как части общечеловеческой культуры, о значимости математики в развитии цивилизации и современного общества [5].

Логическим завершением профессиональной подготовки студентов является обязательное выполнение творческой работы – методического проекта с защитой на государственном экзамене по теории и практике обучения и воспитания. Работа над методическим проектом становится необходимой, а ее результаты – лично значимыми для обучающегося. Тематика проекта отражает основные содержательные линии по учебному предмету «Математика» для учреждений общего среднего образования. Приведем примеры отдельных тем: «Методические приемы личностного развития учащихся при изучении математики на второй ступени общего среднего образования», «Приемы работы с одаренными детьми на уроках математики» и др. Создание методических проектов подразумевает творческое взаимодействие преподавателя и студента, активную самостоятельную работу со стороны обучающегося, стимулирует ознакомление с различными точками зрения по изучаемой проблеме, работу с учебно-методической литературой по теме исследования. В процессе проектной деятельности развиваются коммуникативные (обсуждение заданий, консультации с преподавателем), личностные (гибкость мышления, любознательность), творческие (оформление проекта) умения и качества студента.

Технология организации проектной деятельности студентов включает совокупность исследовательских, поисковых и проблемных методов, направленных на самостоятельную реализацию задуманного результата. Как правило, в ходе создания методического проекта, студенты выполняют следующие задания: теоретическое обоснование основных положений определенной технологии, подготовка методического аспекта технологии; разработка схемы, отражающей основные характеристики технологии. В процессе проведения исследования развивается инициатива, самостоятельность в приобретении знаний, формируется умение видеть проблему и соотносить с ней фактический материал, выдвигать гипотезы, находить пути решения, анализировать и обобщать. Студенты овладевают навыками самостоятельной учебной деятельности, основными из которых являются: работа с научной литературой; составление плана и умение работать по нему; прогнозирование и анализ результатов деятельности; классификация, систематизация учебного материала; установление связей нового материала со старым; самоконтроль; отбор основных, базовых сведений по теме и умение подготовить целостное сообщение.

Использование нами метапредметного подхода в обучении студентов позволяет им не только овладеть теоретическими знаниями, но и сформировать практические умения и навыки метапредметного обучения. При этом студенты становятся равноправными участниками образовательного процесса, у них формируются универсальные учебные действия (метапредметность), на своем примере они учатся импровизировать, использовать деятельностный подход, проводить рефлексию. Все эти профессиональные компетенции необходимы современному учителю.

Таким образом, в процессе собственного обучения будущие учителя математики осваивают идеи метапредметного подхода, получая необходимое содержание не как сведения для запоминания, а как знания для осмысленного использования, усваивают универсальные способы действий, с помощью которых они смогут сами получать информацию. Такая подготовка позволит выпускникам педуниверситета в дальнейшей профессиональной деятельности успешно формировать у учащихся метапредметные компетенции на уроках математики.

Список литературы

1. Учебные программы по учебному предмету «Математика» для V–IX классов учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания [Электронный ресурс]: URL: <http://www.edu.by>
2. Громыко Ю. В. Мыследеятельностная педагогика: теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства. Минск, 2000.
3. Хуторской А. В. Компетентностный подход в обучении: научно-методическое пособие. М.: Изд. «Эйдос», 2013. 73 с.
4. Грешилова А. В. Содержание метапредметных компетенций у студентов среднего профессионального образования [Электронный ресурс]: URL: http://md.islu.ru/sites/md.islu.ru/files/rar/greshilova_statya_md_0.pdf (Дата обращения 20.08.2015).
5. Образовательный стандарт высшего образования: ОСВО 1-02 05 01-2013. Минск: М-во образования Респ. Беларусь, 2013. 29 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КРЕАТИВНОСТИ И СХОДНЫХ ПОНЯТИЙ

В современном обществе наибольших успехов в работе добиваются люди, способные действовать нестереотипно творчески, например, Альберт Эйнштейн, Льюис Керролл, Всеволод Мейрхольд и др., а дети, читающие фантастику, становятся менеджерами ведущих компаний. Все выше перечисленные лица отличаются нестереотипным творческим мышлением. В связи с выше названным, в настоящее время наблюдается повышенное внимание ученых к изучению творческого мышления.

Творчество начали изучать еще в четвертом веке до нашей эры, и наибольших успехов достигли Платон [16] и Аристотель [1]. В то время способность к творчеству объяснялась даром богов.

Экспериментальное изучение творческого мышления берет начало от немецкого ученого Макса Вертгеймера, создателя Вюрцбургской школы изучения креативного мышления. В рамках данного направления в экспериментах было подтверждено, что процесс мышления нельзя свести к эмоциональным образам и установкам, возникающим при решении задачи. В качестве основного метода исследования творческого мышления представители данного направления выделяли проблемную ситуацию. Создание данных ситуаций позволяло выявлять условия решения проблемных задач. В некоторых исследованиях и до настоящего времени решение проблемных задач выступает как средство изучения креативного мышления.

О. К. Тихомиров изучал создание нового продукта в процессе творческого мышления. В творческой деятельности возникают новообразования, которые относятся к мотивации, целям и содержанию деятельности [11].

Я. А. Пономарев создал структурно-уровневую модель творческого процесса, выявив в процессе мышления два уровня (логический и интуитивный). Творческое действие включает следующие уровни: высший – потребность в новом знании; низший – средства удовлетворения потребности [17].

Успешное решение творческих задач, создает возможность действовать в уме (внутренний план действий). Получение творческого продукта включает проницательность, а не только логику. Подсознательный опыт переплетается с творчеством, человек должен применив интуицию выполнить действия. С творческой активностью связаны индивидуальные свойства: поисковая мотивация и чувствительность к побочным образованиям, проявляющиеся в мыслительном процессе.

Д. Б. Богоявленская изучает творческое мышление с позицией системного подхода, и выделяет в нем умственную динамичность. Она предлагает рассматривать творческий процесс, мотивационную структуру, стимулирующую либо тормозящую умственные способности [2].

Представители деятельностного подхода в психологии Л. С. Выготский [4], Ю. В. Дементьева [7, 8], С. Л. Рубинштейн [18], Д. В. Ушаков [3], М. А. Холодная [19] и др. объясняют творческое мышление отсутствием врожденных схем мышления, проявляющихся в процессе научения, под влиянием обучения и воспитания.

Условия решения творческих задач: метод показавший свою эффективность в прошлом, используется при решении новых задач; если при решении затрачивается много усилий, то оно закрепляется в памяти и используется в последующем; оптимальный способ решения приводит к прекращению попыток поиска иных способов решения новых задач; боязнь неудачи порождает защитные механизмы, препятствующие творческому мышлению; успешность деятельности необходима для усвоения способов решения; наибольшая производительность интеллектуальных задач существует при оптимальной мотивации и оптимальной возбужденности, и у каждого человека она индивидуальна; чем больше знаний имеет человек,

тем разнообразнее у него подходы к решению задач; у творческих людей объединяются знания, способности, умения и навыки.

Ф. Гальтон изучав интеллектуальную одаренность, в которую он включал способность к точному различению и к быстрому реагированию, лежащие в основе в основе высоких уровней умственных достижений, предложив ее исследовать на основе изучения коэффициента интеллекта [22].

Анализируя исследования креативности конца двадцатого столетия, можно констатировать: во-первых, креативность - это способность адаптивно реагировать на необходимость действовать в непривычных ситуациях, при создании оригинального продукта; во-вторых, креативный процесс осуществляется на сознательном и бессознательном уровне.

Выделяют следующие группы понимания креативности: гештальтистские – разрушение существующего гештальта, для построение нового; инновационные – оценка креативности по новизне конечного продукта; эстетические (экспрессивные) – характеризующиеся самовыражением создателя; психоаналитические (динамические) характеризующиеся в терминах взаимоотношений Оно, Я и Сверх-Я; проблемные – через процессы решения задач; не дифференцируемые определения, не относящиеся не к одной из выше названных групп, в том числе и расплывчатые [5, 6, 12, 13].

Дж. Гилфорд [23] и В. Н. Дружинин [9] и др. под креативностью понимает способность к творчеству, охватывающую четыре личности: мотивационную, поведенческую, эмоциональную, интеллектуальную.

В исследовании креативности выделяют четыре направления рассматривающих ее в качестве продукта, процесса, способности и черты личности в целом.

Изучение креативности по продуктам. При изучении во внимание принимаются такие показатели, как количество сформулированных идей и степень их уникальности. Выделяются три характеристики творческого продукта: количество, качество, значимость. Недостатки данного подхода: продукт не может быть единственным продуктом творчества, оценка экспертами проводится субъективно и зависит от индивидуальных предпочтений. К представителям данного направления относят следующих ученых М. Ферсона, К. Тейлора, Д. Тейлора и др. [11].

Креативность как процесс – исследуются типы, уровни, этапы, стадии, акты творческого мышления. Представители Г. Уоллес [11], П. К. Энгельмейер [20] и др. Психодинамическое направление. Изучая деятельность великих личностей, творчество объясняли процессом сублимации (направлением в правильное русло) сексуальной и агрессивной энергии в творчество. Представитель З. Фрейд [11]. Г. Уоллес выделил следующие стадии творческого мышления: подготовка – деятельное состояние, предпосылка для возникновения новых идей; созревание – бессознательная работа над проблемой, создание направляющей идеи; вдохновение – на основе бессознательной работы в сознание поступает идея открытия, в виде принципа; развития – оформление и проверка идеи [11].

А. Маслоу выделил две фазы творчества: 1) импровизация и вдохновение; 2) логическое развитие идеи, возникшей на первой стадии [15]. П. К. Энгельмейер выделил три стадии творческого процесса: желание (возникновение замысла), значение (выработка схемы решения) и умение (реализация решения) [20]. Дж. Гилфорд понимает под креативностью систему факторов (способностей), выделяя следующие параметры креативности: способность к обнаружению и постановке проблем; способность к генерированию большого числа идей; гибкость – способность продуцировать разнообразные идеи; оригинальность – способность отвечать на раздражители нестандартно; способность усовершенствовать объект, добавляя детали; способность решать проблемы, т.е. способность к анализу и синтезу. Предложив изучать креативность с применением психометрических тестов [23]. П. Торренс определял креативность как процесс снятия напряжения возникающего в ситуации незавершенности и неопределенности [11].

В современной науке выделяются следующие виды одаренности: общая (интеллектуальная) – характеризуется высоким уровнем усвоения и переработки информации;

специальная одаренность – одаренность в конкретном виде деятельности, выделяют следующие виды: математическая, техническая, музыкальная, художественная, литературная и т.д.; творческая одаренность, включающая в себя: оригинальность; чувствительность к новым идеям и чувствам других людей; ориентацию на процесс деятельности, а не на ее результат.

Выделяют следующие затруднения в реализации творческого мышления: конформизм – преобладает над творчеством, выражаясь в желании не отличаться от других людей в суждениях и поступках; боязнь показаться неразумным, смешным в суждениях, убивает первые попытки творческого мышления ребенка; стереотипы, что, критикуя человека мы проявляем к нему неуважение, а приучая ребенка с раннего возраста к вежливости, тактичности, корректности, мы способствуем потере умение отстаивать свое мнение; критикуя человека мы способствуем возникновению преград в реализации творческого мышления; стремление ни с кем не делиться своими мыслями, даже если наша идея нам кажется более правильной; тревожные люди отличаются повышенной закомплексованностью и избытками страхов в высказывании своих мыслей и идей; существует два основных метода мышления конкурирующих между собой. Критическое – обнаружение недостатков в суждениях других. Творческое – генерация свои уникальных идей, а не оценивание других. Человек, у которого критическая направленность мышления сильно выражена, основное внимание придает критике, хотя мог бы сам создавать. А люди у кого преобладает творческое мышление над критическим, склоны не замечать недостатки в собственных суждениях. Поэтому нужно чтобы критическое и творческое мышление находились в балансе и время от времени сменяли друг друга.

В заключение хотелось бы отметить, что понятие одаренность и творчество не синонимичные. Например, можно быть одаренным, но не творческим человеком.

Список литературы

1. *Аристотель*. Этика, политика, риторика, афоризмы. М.: Эксмо, 2019. 544 с.
2. *Богоявленская Д. Б., Богоявленская М. Е.* Одаренность: природа и диагностика. М.: Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», 2018. 240 с.
3. *Величковский Б. М., Князев Г. Г., Валуева Е. А., Ушаков Д. В.* Новые подходы в исследованиях творческого мышления: от феноменологии инсайта к объективным методам и нейросетевым моделям // Вопросы психологии. 2019. № 3. С. 3–16.
4. *Выготский Л. С.* Психология развития человека. М.: Смысл, 2005. 1136 с.
5. *Григорьев А. А.* Место и роль интеллекта населения в системе факторов развития страны // В сборнике: Междисциплинарные подходы к изучению психического здоровья человека и общества материалы научно-практической конференции. М., 2019. С. 134–139.
6. *Григорьев А. А., Козьяков Р. В., Лаптева Е. М., Смирнова О. М.* Эстетическая одаренность и интеллект // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2017. Т. 14. № 2. С. 377–386.
7. *Дементьева Ю. В.* Модель электронного учебника в условиях реализации ФГОС ВО // Дистанционное и виртуальное обучение. 2016. № 6 (108). С. 51–56.
8. *Дементьева Ю. В.* Основные проблемы формирования электронного портфолио обучающихся по образовательным программам высшего образования // Образование и наука. 2016. № 2 (131). С. 145–160.
9. *Дружинин В. Н.* Интеллект и продуктивность деятельности: модель интеллектуального диапазона // Психологический журнал. 1998. № 2. С. 61–70.
10. *Зинченко Ю. П., Еськов В. М., Филатов М. А., Григорьева С. В.* Квантово-механический подход в изучении сознания // Вестник новых медицинских технологий. 2019. Т. 26. № 2. С. 111–117.
11. *Ильин Е. П.* Психология творчества, креативности, одаренности. СПб: Питер, 2009. 448 с.
12. *Козьяков Р. В., Коро Н. Р., Орлова Е. А., Павлов С. В., Шиманская В. А.* Психофизиология профессиональной деятельности. М: КноРус, 2017. 414 с.
13. *Козьяков Р. В., Лапинова И. А.* Психологические и педагогические особенности использования игровых технологий в обучении // Научные исследования и образование. 2018. № 4 (32). С. 52–54.
14. *Леонтьев А. Н.* Деятельность, сознание, личность. М.: Смысл, 2005. 431 с.
15. *Маслоу А.* Мотивация и личность. СПб: Питер, 2019. 400 с.
16. *Платон.* Полное собрание сочинений в одном томе. М.: Альфа-Книга, 2018. 1311 с.
17. *Пономарев Я. А.* Психология творчества // В сборнике: Современные исследования интеллекта и творчества. Сер. «Экспериментальные исследования» / Ответственные редакторы А. Л. Журавлев, Д. В. Ушаков, М. А. Холодная. М., 2015. с. 431–527.
18. *Рубинштейн С. Л.* Принципы и пути развития психологии. М.: АН СССР, 1959. 354 с.
19. *Холодная М. А.* Психология интеллекта. парадоксы исследования. М.: Юрайт, 2019. 334 с.
20. *Энгельмейер П. К.* Теория творчества. М.: Либроком, 2019. 210 с.
21. *Юркевич В. С.* Интеллектуальная одаренность и социальное развитие: противоречивая связь // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7. № 2. С. 28–385.
22. *Galton F.* Hereditary Talent and Character // MacMillan's Magazin. Vol XII. 1865.
23. *Guilford J. P.* Three faces of intellect // American Psychologist. 1959 b.

Е. А. Колесниченко

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

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ПЕДАГОГА

Одним из важнейших компонентов педагогической деятельности является ее мотивация. Под понятием «мотивация» понимается совокупность стойких мотивов, интересов, побуждений, определяющих содержание, направленность и характер деятельности личности, ее поведения.

В настоящее время вопрос о мотивации педагогической деятельности стоит достаточно остро. Снижение социального статуса современного учителя, низкая оплата его труда, чрезмерные психоэмоциональные нагрузки и ряд других причин усилили отток молодых педагогических кадров из системы образования. Зачастую средний возраст школьного учителя приближается к пенсионному. Но, и у тех педагогов, кто продолжает педагогическую работу и не собирается ее оставлять, отмечаются снижение профессиональной мотивации, выгорание, деперсонализация, психосоматические расстройства, профессионально-личностная редукция и другие деструктивные проявления.

Как уже упоминалось, любой деятельностью человека руководят внутренние и внешние мотивы, они же определяют каждое конкретное действие и поступок. Молодежь, поступающая в педагогические вузы, как правило, прекрасно осведомлена о нынешней сложной ситуации в системе образования, тем не менее, конкурс при поступлении не снижается. Старшекурсники, прошедшие педагогическую практику в школе, в большинстве случаев выражают удовлетворение от самой педагогической деятельности и утверждают, что работать учителями им не позволяет только низкая оплата этого труда. В силу данных причин мы считаем необходимым выделить в мотивации педагогической деятельности две составляющие: мотивацию выбора профессии педагога и мотивацию продолжения педагогической деятельности.

Что же определяет выбор педагогической профессии у современных молодых людей? Исследования показали, что на выбор будущей профессиональной деятельности влияют следующие восемь факторов: 1) позиция семьи; 2) позиция сверстников; 3) позиция педагогов; 4) личные профессиональные и жизненные планы; 5) способности и их проявления; 6) притязание на общественное признание; 7) информированность о той или иной профессиональной деятельности; 8) склонности. Так, к внешним мотивам педагогической деятельности следует отнести факторы (1, 2, 3, 6), к внутренним мотивам выбора педагогической деятельности относятся факторы (4, 5, 7, 8). Каждый из них в каждом конкретном случае профессионального выбора может оказаться решающим [2].

Преобладающая ориентация на внутренние мотивы свидетельствует о большей личностной зрелости, об осознанности выбора и о подлинном интересе к выбираемой профессии. Если же при выборе профессии решающими оказываются внешние мотивы, то такой выбор является достаточно случайным, не до конца осознанным и рискует стать не окончательным. В данном случае у молодого человека может быстро наступить разочарование в избранной профессии.

Каждый из выше обозначенных факторов значим для выбора будущей профессионально-педагогической деятельности. Но специфика этой деятельности состоит в том, что все школьники прекрасно информированы о ее сути и содержании. Так как каждый из них наблюдает труд учителя собственными глазами задолго до совершения осознанного профессионального выбора. Поэтому случайный, сделанный под влиянием в основном внешних мотивов выбор профессии педагога – большая редкость. Выбирая эту профессию, школьники в основном ориентируются на внутренние мотивы, прежде всего на свои склонности и способности. Среди этих склонностей главенствующей является любовь к детям, стремление помогать им в освоении опыта. Другими словами, именно само содержание педагогической

деятельности – возможность учить детей – оказывает наибольшее влияние на выбор педагогической профессии. Среди других факторов особенно важны влияние учителя и любимого учебного предмета, семьи и сложившихся в ней традиций, а также предшествующего опыта работы.

У тех же, кто реально начал осуществлять педагогическую деятельность и не собирается прекращать ее, структура мотивации несколько меняется. Главным внутренним мотивом по-прежнему остается получение удовлетворения от работы с детьми, к нему добавляются мотивы личностного и профессионального роста, самоактуализации. Среди внешних начинают фигурировать мотивы достижения успеха, престижности работы в определенном образовательном учреждении, материальный достаток, создание зоны комфорта и др. Кроме того, в педагогической деятельности как специфической форме взаимодействия взрослого и ребенка появляется такая ориентация, как доминирование, или мотив власти. Особенно опасен данный мотив, по мнению психологов, если он является основным побудителем профессиональной деятельности. Мотив власти проявляется в желаниях педагога тотально контролировать свое окружение, воздействовать на поведение других людей и направлять его советом, убеждением или приказами, добиваться их сотрудничества, убеждать оппонентов в исключительной своей правоте. Очевидно, что если работу учителя побуждает преимущественно мотив власти, то у него может сформироваться авторитарность как черта личности, то есть стойкое стремление максимально подчинить своему влиянию других людей, с которыми человек взаимодействует и общается. Психологи связывают авторитарность педагога с такими его личностными чертами, как агрессивность, завышенная самооценка, склонность к следованию стереотипам, слабая рефлексия.

В мотивационной основе выбора педагогической деятельности мотив власти всегда должен быть ориентирован на благо других: благодаря своей доминирующей позиции учитель оказывает детям помощь путем передачи знаний. Власть проявляется и в возможностях учителя поощрять и наказывать. Так, исследователь педагогических способностей, Н. А. Аминов выделил следующие виды мотива власти, соотносимые с педагогическими действиями учителя:

1. Власть вознаграждения. Ее сила определяется ожиданием того, в какой мере учитель может удовлетворить потребности и мотивы ученика, и насколько он поставит это удовлетворение в зависимость от желательного для него поведения ученика.

2. Власть наказания. Ее сила определяется ожиданием ученика того, в какой мере учитель способен наказать его за нежелательное поведение и поставить неудовлетворение его потребностей и мотивов в зависимость от этого нежелательного поведения.

3. Нормативная власть. Ученик принимает для себя норму, в соответствии с которой учитель имеет право контролировать соблюдение учениками определенных правил поведения и в случае необходимости настаивать на них.

4. Власть эталона. Ученик стремится быть похожим на учителя.

5. Власть знатока. Ее сила зависит от приписывания учителю учеником особых знаний по изучаемому предмету, умения обучать этому предмету.

6. Информационная власть. Она имеет место в случаях, когда учитель владеет информацией, способной заставить ученика увидеть последствия своего поведения в новом свете [1].

При рассмотрении того, какие мотивы движут педагогом в конкретных педагогических ситуациях, уместно рассмотреть его мотивационную сферу в терминах центрации по А. Б. Орлову. Он описывает семь основных центраций, каждая из которых, может доминировать в педагогической деятельности в целом или стать основной в отдельной педагогической ситуации. Это: эгоистическая центрация (ориентирована на своих собственных интересах), бюрократическая центрация (ориентирована на интересах администрации, руководителей), корпоративная центрация (ориентирована на мнения и интересы коллег), авторитетная центрация (ориентирована на интересах и запросах родителей учащихся), познавательная центрация (ориентирована на требованиях, предъявляемых к обучению и воспитанию), альтруистическая центрация (ориентирована на интересах и потребностях

учащихся), гуманистическая центрация (ориентирована на проявлениях сущности каждого человека как уникальной личности) [3].

Изменение направленности этих центраций представляет собой одну из важных задач современного образования в целом и школьного образования в частности. Именно гуманистическая центрация как бы противостоит первым шести типам центраций, отражающим реальность традиционного обучения. Таким образом, мотив заботы о счастливом будущем подрастающего поколения, входящего в стремительную и сложную, полную противоречий и борьбы различных тенденций современную жизнь, призван обеспечить постоянное стремление педагога к повышению профессионализма, освоению новых методов и технологий с включением их в свой педагогический инструментарий, задавая тон в педагогической мотивации, придает деятельности учителя гуманистическую направленность и способствует продлению его профессионального долголетия. Об этом не следует забывать и тем, от кого зависит обеспечение необходимых условий для нормальной жизни и деятельности тех, кто «сеет Разумное, Доброе, Вечное».

Список литературы

1. *Климов Е. А.* Психология профессионального самоопределения. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 304 с.

2. *Мешков Н. И.* Мотивация учебной деятельности студентов: учеб. пособие. Саранск: Издательство Мордовского ун-та, 1995. 182 с.

3. *Орлов А. Б.* Психология личности и сущности человек: Парадигмы, проекции, практики: учеб. пособие для студ. психол. фак. вузов. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 272 с.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТА КАК ПОМОЩНИК УЧИТЕЛЯ

В настоящее время для того, чтобы эффективнее провести урок и распределить время, учителя пользуются планами-конспектами, так называемыми технологическими картами, в которых отображается структура урока: организационные моменты, постановка целей и задач, и, собственно, сам план урока. Без такой технологической карты и без такого плана было бы гораздо сложнее придерживаться структуры, не упустить важные моменты, и добиться желаемого результата. Давайте еще раз проясним, что же такое технологическая карта.

Технологическая карта – методический документ, который позволяет качественно и эффективно преподавать учебные курсы, максимально полно объяснить материал, реализовать задачи и добиться поставленных целей [2, 7]. Это своего рода проект, в котором расписано занятие от целей до результатов с использованием информации. Это форма воздействия обучающего и обучающегося [1, 12].

Она, как правило, включает в себя:

- название этапа урока;
- цели этапа урока;
- содержание этапа;
- деятельность преподавателя;
- деятельность ученика;
- формы работы;
- результат [1, 17].

Такие технологические карты составляются на каждый урок. И, казалось бы, это занимает много времени, но, с другой стороны, это сэкономит время на уроке, которое будет затрачено на достижение целей. Если просмотреть всевозможные существующие технологические карты, то можно заметить, что единого образца ее составления пока нет [1, 19]. Форма карты обычно зависит от типа урока. Каждый учитель может разработать свою карту таким образом, чтобы ему было удобно ею пользоваться, будь это план-конспект или таблица, и чтобы она не вызывала раздражений, как лишняя письменная нагрузка.

Потребность в составлении таких карт возникла в связи с изменениями в требованиях к современному уроку [1, 27].

Технологические карты позволяют увидеть учебный материал целостно и систематизированно [3, 14], составить последовательность работы с учетом цели и темы урока, использовать различные методы в работе с учениками, взаимодействовать с ними, организовать самостоятельную деятельность учащихся [1, 28]. Давайте рассмотрим одну из возможных технологических карт.

Технологическая карта проведения урока по аудированию иностранного языка

Цели: обучающая – формирование аудитивных навыков и умений; развивающая – развитие познавательного интереса и активности учащихся; развитие навыков устной речи и навыков аудирования; развитие мышления, памяти, внимания.

Воспитывающая – воспитание уважительного отношения детей к взглядам и мнениям друг друга [4, 26].

Задачи:

- изучить и тренировать новый лексический материал;
- овладеть моделями высказывания на английском языке;
- развивать языковую догадку;
- формировать навыки аудирования.

Оборудование: компьютер, интерактивная доска:

- Good morning boys and girls!
- Good morning our teacher!

-How are you today? Anya, how are you?
 -I'm fine thank you. Misha, how are you?
 -I'm fine.
 -Who is absent ?
 -Masha is absent.
 -Okay. Today we are going to speak about school subjects. Do you have favorite subjects?
 Olya, do you have and why it is your favourite?
 -My favourite subject is English because I like English lessons and I want to learn English deeply.
 -So good! And Vlad, what about you?
 - I like Maths because I like to do difficult exercises .
 -Lena, what languages you are studying?
 -I am studying Russian, Belarusian and English.
 -Is English difficult for you?
 -Sometimes it is difficult. But I try to do my best.
 -Quite well!

Okay, as you see, our topic is School Subjects. Listen to conversation between Tom and mother. Does Tom want to go to school? Why?

Ученики слушают запись 2 раза и затем отвечают на вопрос.

And now let's have a break. Sing a song you learnt yesterday (смена деятельности).

School books everywhere,
 Books on the table, books on the chair,
 I hope, I don't get books in my hair,
 Books, books everywhere.
 Large books and small books
 And short books and tall books
 And red books and green books and blue.
 Maths and Geography, Science and History,
 Music and Handicraft too!

-Let's continue. Now we are going to watch a short movie about school in London. And then you are to answer my questions.

What subjects have these students? What the difference between their subjects and ours?

Would you like to study in this school? Why?

Well done! You did all the tasks. Tell me, please, what new have you learned today? Did you like the lesson?

And your homework will be to learn the words p.22, ex 3b, p 171.

Как мы видим, в результате проведенного урока ученики реализовали все поставленные задачи и добились целей. Все время было правильно рассчитано, работа шла в одном темпе.

Таким образом, так как современный урок предусматривает тщательное продумывание его содержания, технологическая карта является неотъемлемым помощником как для начинающего преподавателя, так и опытного.

Список литературы

1. Трунина М. В. Технологическая карта урока. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/2015/03/03/tekhnologicheskaya-karta-uroka> (Дата обращения: 11.01.2019).
2. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия – к мысли. Система заданий / Под ред. А. Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2011. Серия «Работаем по новым стандартам».
3. Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения // Педагогика. М.: 2009. № 4. С. 18–22.
4. Лебедев О. Е. Определение целей урока с позиции компетентностного подхода. М.: Школьные технологии, 2011. № 6. С. 10–17.

МЕНТОРИНГ КАК ИНСТРУМЕНТ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

Стремительно развивающееся современное общество предъявляет высокие требования к качеству образования, которое должно быть конкурентоспособным и прогрессивным. Такой социальный запрос под силу реализовать только высококвалифицированным и компетентным профессионалам [1]. Именно поэтому вопрос адаптации молодых специалистов, внедрение новейших методик и технологий в процесс обучения остается актуальным на протяжении уже нескольких лет.

На сегодняшний день системы менторинга и родственные форматы активно используются в различных учреждениях образования. Так, в высших учебных заведениях практикуется формат тьюторинга (от англ. tutor, куратор) – привлечение кураторов из преподавательского состава – или баддинга (от англ. buddy, приятель) – привлечение студентов старших курсов – для более эффективной интеграции студентов в новое образовательное пространство. В учреждениях среднего общего образования распространен формат наставничества как системы методической помощи молодым специалистам с акцентом на практическую часть, а в общественной и культурной сферах – широко представлен коучинг (от англ. coach, тренер), процесс, направленный на активизацию самообучения и саморазвития.

Менторинг (от англ. mentoring – наставничество) в широком смысле определяется как организованный тип отношений между людьми с разным уровнем опыта и сочетает в себе признаки коучинга и преподавательской деятельности [2]. Этим качеством менторинг подходит как для адаптации и обучения молодых и неопытных педагогов, так и для развития кадрового резерва учреждения.

В данной статье автор определяет менторинг в учреждении образования как долгосрочные отношения, отвечающие потребностям развития, помогают полностью раскрыть потенциал и приносят пользу всем участникам – ментору, или наставнику, подопечным и организации.

Целью менторинга, или наставничества, является предоставление поддержки, руководства и рекомендаций учителям, чтобы они могли улучшить свои педагогические навыки для профессионального развития. Наставничество работает лучше всего, когда оно осуществляется в рамках структурированной программы развития, которая включает выявление потребностей и интересов развития, выявление сильных и слабых сторон, планирование действий, наблюдение за уроками и организация экспертных наблюдений, обзор прогресса, коучинг, например, по аспектам педагогической практики.

Наставничество актуально для всех учителей на любом этапе их карьеры. Зачастую ментор – это наиболее опытный учитель на кафедре (в методическом объединении) в учреждении: педагог-преподаватель. Знания и опыт, полученные в совместной работе с таким ментором, принесут пользу, как молодым специалистам, так и более опытным, которым представится возможность обновить свои навыки, углубить свои знания или расширить свой опыт в новой области. В выигрыше остаются все участники менторинга.

Для обучаемого – это возможность изучить идеи и опробовать различные подходы в методике преподавания; поддержка в поиске решений проблем преподавания; поддержка в формулировании проблемных областей; возможность для планирования, обзора и мониторинга прогресса и развития потенциала.

Для ментора – это возможность для развития знаний, опыта и навыков в наставничестве и коучинге; возможность для улучшения навыков получения обратной связи, использования новых и подходов; возможность повысить уровень понимания проблем, с которыми сталкиваются учителя.

Для учреждения – это возможность построить репутацию, определить потребности в обучении, чтобы соответствовать образовательным стандартам и политике государства; обеспечить глубокое понимание сильных сторон и областей для улучшения и развития преподавательского состава.

К практическим примерам использования системы менторинга автором можно отнести следующие: общая беседа наставника с подопечным о вопросах преподавания, научно-методическом обеспечении учебного процесса, не ориентированная на конкретный урок; посещение и наблюдение молодым специалистом уроков ментора; обсуждение итогов проведенного урока; обсуждение будущего урока подопечного и его последующий анализ; совместное планирование урока и целеполагание; наблюдение за процессом учебного занятия, которое проводит молодой специалист; использование видеозаписи урока для последующего совместного обсуждения; разработка плана самообразования и критериев успешности подопечного и включение молодого специалиста в работу методического объединения.

Безусловно, менторинг будет наиболее эффективным и результативным, если он представлен в виде цикла, а не как разовое мероприятие. Автор предлагает следующую модель цикла:

1. Краткая беседа ментора и подопечного по согласованию графика консультаций, утверждение плана работы руководством учреждения.

2. Консультация на этапе подготовки урока: обсуждение целей, задач, которые ставит перед собой молодой учитель, соблюдение этапов урока.

3. Наблюдение и сбор практического материала, видеозапись урока для последующего детального анализа.

4. Подробный разбор и анализ проведенного урока, с изучением видео, плана-конспекта урока. Обсуждение по заранее оговоренным критериям. Разбор ошибок. Взаимное посещение уроков, внедрение опыта ментора в практику подопечного.

5. По завершении цикла, проводится качественная оценка проделанной работы сначала наставником, затем руководством учреждения. При необходимости цикл повторяется до достижения молодым специалистом намеченной цели обучения.

Безусловно, работа над развитием профессиональной компетентности педагогов требует больших усилий от всех сторон процесса. Для достижения долгосрочного результата система наставничества должна быть детально продумана, а стороны должны иметь четкую и согласованную цель. Кроме глубокого понимания роли профессиональных знаний и навыков в преподавании, учитель должен иметь осознанное желание к саморазвитию и стремление к самообразованию.

Компетентный ментор не учит, а направляет и вдохновляет своих подопечных, побуждает к размышлениям и метакогнитивному исследованию по отношению к своей работе и работе учащихся.

Очевидно, что участники программы менторинга нуждаются в соответствующих инструментах: возможность видео фиксации, разработка инструкций по обучению для конкретных педагогов, разработка критериев результативности, определение структуры и средств наставничества, с помощью которых можно будет развивать качества наставничества со временем. Руководители школ должны понимать, что для достижения максимального эффекта менторинг нуждается в поддержке и адекватных ресурсах; им необходимо разработать подход, который соответствует контексту учреждения и индивидуальным потребностям учителя.

Возможно, самым важным выводом является то, что наставничество не предлагает быстрого решения. Вместо этого оно предоставляет средство для изменений путем эволюции, а не революции.

Список литературы

1. *Вдовина С. А., Вдовина Е. А.* Качество образования как педагогическая проблема // Научный журнал. Молодой ученый. 2015. № 23 (103). С. 940.
2. *Равный равному: пособие для менторов / О. Иваник [и др.].* Киев: Інша Освіта, 2015. 58 с.

ВАЖНОСТЬ УЧЕТА ГЕНДЕРНЫХ РАЗЛИЧИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ КОНТРОЛЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

Организуя контроль по иностранному языку (ИЯ) в вузе, преподавателю необходимо учитывать индивидуальные особенности студентов. Оценивание этих особенностей дает преимущество в выявлении познавательных затруднений и их источников при овладении ИЯ, а также преподаватель имеет возможность своевременно устранять эти затруднения. Поэтому, учеными делается вывод, что преподавателю ИЯ необходимо обладать диагностической компетенцией [3].

Данная компетенция подразумевает наличие определенных умений преподавателя. В частности: 1) преподаватель должен уметь тщательно проверять понимание объясняемого им материала; 2) определять эффективность групповой и индивидуальной работы; 3) применять как разработанные им тесты, так и стандартизированные; 4) скрупулезно отслеживать допускаемые ошибки; 5) определять напряженные, конфликтные и экстремальные моменты, возникающие в процессе проведения контроля; 6) проводить психолого-педагогический анализ не только деятельности студентов, но и своей собственной в период контроля; 7) вовремя вносить коррективы в свою учебную деятельность для развития познавательных возможностей студентов при изучении ИЯ; 8) стимулировать интеллектуальный и личностный рост студентов [3, с. 260].

Учеными признана необходимость проведения мониторинга развития языкового роста, т.к. данный мониторинг важен не только для выяснения положительного/отрицательного вывода об успехах студентов, но и для оценки работы преподавателя, его успешности/неуспешности. Только в этом случае контроль можно считать валидным и надежным.

Нами замечено, что современные преподаватели при контроле знаний студентов достаточно активно используют тестирование. Однако стоит отметить, что тестирование знаний по ИЯ, конечно, достаточно важный аспект данного процесса. Но оно имеет и обратную сторону, которая заключается в том, что иногда по результатам тестирования принимаются не совсем адекватные выводы и, как результат, случайные заключения, не совсем оправданные рекомендации, которые могут привести к негативным последствиям. Это ведет к тому, что тестирование становится не только неблагоприятным оцениванием качества знаний студентов, но и источником не самых лучших отношений между преподавателем и отдельно взятым студентом. Так же здесь могут присутствовать и ошибочные действия для принятия определенных решений как со стороны преподавателя, так и со стороны администрации на основании его рекомендаций [2, с. 65].

А причина неадекватности в постановки отметки по результатам выполнения языкового теста может быть в том, что один объект оценивания может быть подменен другим, где не учитывались именно индивидуальные особенности студента. Например, выполнения заданий на «заполнение пропусков» в предложениях (тексте) может привести преподавателя к выводу о незнании лексики студентом. Хотя скорость работы у разных студентов разная, как и возможность быстроты мышления. При этом вероятно игнорирование положительных успехов студентов на занятиях, т.к. тест по своей сути не в состоянии фиксировать подобные положительные моменты в работе каждого отдельного студента.

Из вышесказанного делаем вывод, что проведение языкового тестирования и успешность/неуспешность его выполнения не всегда дает возможность адекватно оценивать приобретенные знания студентами и находить резервы успеха в изучении ИЯ [2, с. 70].

Интересным по данному вопросу является мнение ученых Л. Ю. Орловой, Л. А. Платоновой, Э. Е. Чекановой и др., которые утверждают, что каждому преподавателю

необходимо знания гендерного подхода, чтобы грамотно организовывать процесс взаимодействия со студентами.

Преподавателю необходимо учитывать индивидуальные особенности студентов, обусловленные их полом и, как следствие этого, модифицировать содержание, формы и подходы к организации контроля. Актуальность такого положения определена той ролью, которая принадлежит личностно-ориентированной парадигме образования, согласно которой требуется учет всего многообразия индивидуальных особенностей студентов.

Феномен гендерной компетентности исследовал и теоретически обосновал И. А. Загайнов. Он высказал предположение, что это синтезирующая компетентность, характеризующаяся многомерностью, многофункциональностью, междисциплинарностью. Однако сформировать ее средствами традиционного педагогического образования не представляется возможным. Необходимо специально создавать условия, которые бы обеспечивали развитие определенных качеств, индивидуальных отношений к предмету ИЯ, а также умений специального общения преподавателя, которые характеризуют его гендерную культуру. Он считает, что «гендерная компетентность определяется как базовая компетентность, представленная совокупностью усвоенных преподавателем знаний о сущности гендерного подхода в образовании, умения осуществлять гендерную стратегию в организации педагогического процесса и опытом использования гендерных знаний и умений в качестве основы гендерного взаимодействия в условиях образовательной системы» [1, с. 7].

Структура гендерной компетентности представлена тремя составляющими:

1) мотивационно-ценностным, который актуализуется в желании использовать гендерный подход через понимание гендерной роли преподавателем в его деятельности, а также принятия/отторжения гендерных норм в качестве основы при построении гендерного взаимодействия со студентами;

2) когнитивным, который предполагает наличие гендерных знаний, т.е. знаний «о сущности гендера и психологии гендерных отношений, представление об особенностях гендерной социализации, о половой дифференциации познавательных особенностей студентов, а также знание функций и технологий гендерной схематизации, прогнозирование гендерного эффекта» [1, с. 11];

3) поведенческим, который выражается в степени сформированности системы умений и навыков к применению гендерного подхода в своей профессиональной деятельности.

В связи с вышесказанным большая роль отводится знакомству преподавателя с вариантами поведения людей, строящимися на основе гендерной идентичности. Поэтому при организации контроля необходимо уделять внимание конкретным социальным ситуациям, традициям и нормам, существующим в данном вузе, определяющим поведение данной группы студентов.

По мнению И. А. Загайнова, смысл понятия «гендер» связан с идеей социального моделирования поведения пола (в отличие от биологического пола, который задается генетически). Раскрывая понятие гендерной социализации личности он отмечает, что «успешность гендерной социализации определяется формированием гендерной идентичности личности, овладение ею гендерными нормами поведения и самоопределением в системе гендерных стереотипов» [1, с. 3]. Цитируемый автор доказывает целесообразность наличия гендерокомфортной образовательной среды и предлагает средства для ее создания.

Думается, именно поэтому в опубликованных исследованиях ученых гендерные различия рассматриваются не на биологическом, а прежде всего, на социальном уровне, как характеризующие принадлежность тестируемого к соответствующей социальной группе и отношения между этими группами. Например, выясняется, что у девушек результаты тестирования более надежно коррелируют с последующей успешностью в овладении ИЯ, чем у юношей. Последующие учебные достижения юношей оказываются менее предсказуемыми и скрывают в себе больше неожиданностей, несмотря на успешно выполненный тест. Иноязычная речь девушек оказывается более правильно построенной и грамматически оформленной со стремлением к «чистоте» грамматики. Этим, вероятно, объясняются более

высокие средние результаты тестирования у девушек. Они достаточно быстро усваивают новый языковой материал, но реже используют его в устной речи. Они охотнее воспринимают аудирование. Юноши, напротив, выполняют упражнения, которые требуют анализа и размышлений. А что касается речевых структур, то юноши их пытаются выучить, но забывают чаще девушек. Хотя юноши употребляют их активно на начальном этапе усвоения. Однако, пассивный запас разговорной лексики выше у юношей и они успешно идентифицируют ее в текстах для чтения и перевода. Стабильность в овладении ИЯ у девушек проявляется также и в том, что они во многих случаях продолжают изучение языка, несмотря на невысокие результаты тестирования. Для юношей низкие показатели нередко служат основанием для прекращения попыток овладеть ИЯ.

По нашим наблюдениям, подготовка к тестированию и выполнение заданий в период подготовки к сдаче экзаменов тоже выявляет определенные гендерные различия. Девушки, выполняя задание, пытаются внимательно прочитать, чтобы запомнить информацию. А юноши часто вступают в обсуждение с преподавателем, не всегда соглашаясь с уместностью задания. Девушки чаще юношей используют черновик, и это помогает добиваться большей чистоты работы, что повышает результат языкового тестирования.

Определенные гендерные различия обнаруживаются и в поведении экзаменаторов. Различия заключаются в тенденции поддерживать или не поддерживать экзаменующихся, использовать или не использовать неформальный стиль общения с ними, считать или не считать установление хорошего межличностного контакта со студентами на экзамене признаком профессионального поведения, скрупулезно выполнять или игнорировать формальные требования к процедуре экзамена. Обнаруживаемые различия во многом определяются коммуникативным стилем, типичным для мужчин и женщин [4, с. 172].

«Женский» стиль общения на экзамене отличается тенденцией к сотрудничеству, сбалансированностью реакций, выраженной поддержкой студентов. Для «мужского» стиля больше характерна эмоциональная сдержанность, беспристрастность и отстраненность, лаконичность и даже категоричность оценочных суждений.

Характерно, что ожидания экзаменующихся также определяются гендерными различиями. Девушки в большей степени, чем юноши, настраиваются на диалог, понимание и поддержку экзаменатора, на наводящие вопросы и т.д. Вместе с тем, у них более выражена установка ответить «с начала и до конца», а попытки экзаменатора предложить диалоговый режим ответа могут восприниматься как помехи. Юноши в большей степени готовы к диалогу и более устойчивы к различным стилям поведения экзаменаторов – мужчин и женщин. В связи с этим возникает проблема оправданности процедуры экзамена, в которой экзаменатор мужчина оценивает знания экзаменующихся девушек. Вместе с тем, исследования показывают, что влияние гендерных различий на эффективность процедуры устного экзамена не является столь значительным, чтобы кардинально изменить результаты студентов. Тем не менее, проблема гендерных различий в организации контроля в виде тестирования или устного экзамена остается актуальной.

Список литературы

1. *Загайнов И. А.* Формирование гендерной компетентности педагога в процессе профессиональной подготовки: автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13 00 08. Йошкар-Ола, 2007. 22 с.
2. *Коньшева А. В.* Теория и методика организации контроля знаний по иностранному языку: монография. Минск, БНТУ, 2012. 228 с.
3. *Edelenbos P.* Teacher assessment: the concept of “diagnostic competence” / P. Edelenbos, A. Kybanek-German // *Language Testing*. 2004. Vol. 21 (3). P. 259–283.
4. *O’Loughlin K.* The impact of gender in oral proficiency testing // *Language testing*. 2002. Vol. 19 (2). P. 169–192.

РОЛЬ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ

Если подходить к образованию, в частности, высшему, как к процессу, то его роль будет заключаться не просто в подготовке человека к жизни, но и в формировании его осознанной позиции в изменяющемся мире, готовности целенаправленно выстраивать многовариантные отношения с природой, обществом и другими людьми, в обосновании системы ценностей, определяющих цель и смысл профессиональной деятельности.

Профессиональное развитие личности предполагает генерирование ее профессионализма как «соответствия знаний, умений, навыков, а также всей ценностной системы человека уровню общественных ожиданий от данной профессии, качеству социальной и профессиональной среды», выражает меру становления личности как субъекта профессиональной деятельности и ее способность к глубокому пониманию профессиональных проблем. Профессионализм определяется сущностными характеристиками личности и одновременно влияет на степень их проявления в ее жизнедеятельности [4, 16–25].

Основы профессионализма формируются в системе профессионального образования, однако гуманитарное знание выступает важной структурной составляющей профессиональной культуры личности, играет значительную роль в постижении культурного смысла профессиональной деятельности, формирует способность к адекватной оценке профессиональных идей и проектов.

Освоенные гуманитарные знания способствуют формированию рефлексивного отношения не только к общекультурным знаниям и социокультурному опыту человечества, но и к самому себе и к своей деятельности. Рефлексия является «принципом внутреннего самодвижения» в познании, приводящим к изумлению перед «вновь возникшими вещами», и способом самопознания, саморазвития и самоопределения личности [1].

Профессиональное, как и жизненное и личностное, самоопределение, – проблема бытия любого человека. В научной литературе нет единства мнений по вопросу профессионального самоопределения личности. Наиболее продуктивным, на наш взгляд, является теория «роста человека изнутри». Самооценка, основанная на прошлом и настоящем опыте, ожидание будущего становится движущей силой и мотивом самореализации и самоопределения. Человек ставит только те цели, которые соответствуют его сути, он сначала ищет профессию с учетом своего образа «Я», своих интеллектуальных особенностей и системы ценностей, а затем в профессии ищет соответствия представлениям о себе [2].

Личность, как полагал М. Мамардашвили, это способ бытия и особое состояние жизни. Изучение гуманитарных дисциплин, и главным образом философии, по мнению выдающегося мыслителя, становится ориентацией человека в сложном пространстве созданной им искусственной среды, существование в котором требует от него серьезных усилий и «личностных деяний». Поступая индивидуально, но не стандартно, осознавая ответственность за любые изменения исторических и культурных порядков, «резервуаравыхождения за порядки», человек воспроизводит сложный социальный мир, но, что намного важнее, воспроизводит «сложное усилие саморазвития, т.е. капиталовложения в себя».

Переоценить роль философии в формировании и развитии способности человека понимать и определять себя, видеть основную проблему, ту загадку, которую «он сам-собой-себе-задан», невозможно.

Более того, именно философия ориентирует человека на воспроизведение не мира идеологических схем, упрощающих действительность, а мира «деяния, воображения, мышления» [3], а другие гуманитарные науки «помогают» ему в формировании фундаментальных ценностей личностного бытия, осознании взаимосвязи собственных

профессиональных задач с социальными потребностями времени и значимости духовной и душевной «грамотности» личности.

Список литературы

1. *Бережнова О. В., Эннс Е. А.* Рефлексия как условие саморазвития личности // Общество: социология, психология, педагогика. 2017. № 1. С. 61–64.
2. *Долгушина Т. Н., Юревич С. Н.* Профессиональное самоопределение как компонент профессионального становления личности // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2013. № 1. С. 101–107.
3. *Мамардашвили М. К.* Философия и личность // Человек. 1994. № 5. С. 5–19.
4. *Цвык В. А.* Профессионализм: социально-философский анализ: автореферат дис... канд. филос. наук. М., 2004. 52 с.

О. В. Корнилова

Витебский городской центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, Республика Беларусь, г. Витебск

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РАННЕЙ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИМИ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА

Значительный рост численности детей с синдромом Дауна в Республике Беларусь создает серьезные социальные, экономические и психологические проблемы для них самих, для семьи, в которой они живут, и для общества в целом. В связи с позитивными тенденциями в обществе, наметившимися в последние годы по отношению к детям с синдромом Дауна, появились работы таких авторов как И. Ю. Левченко, Г. Ф. Нестеровой, Е. М. Мастюкова, Т. А. Басилова, В. В. Ткачева, О. Г. Приходько, И. А. Смирнова, Л. И. Солнцева. В них рассматривается необходимость активного изучения проблем семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии [4, с. 41].

Семья является основной, естественной средой, в которой живет и развивается ребенок. Поэтому при работе с детьми, имеющими нарушения развития, специалисты все более должны опираться на семейно-ориентированную модель помощи, выстраивать продуктивные партнерские отношения с семьей, добиваясь сотрудничества, понимания родителями сути происходящих с ребенком изменений, способствовать разрешению возникающих проблем. Именно в этом случае коррекционная работа с ребенком будет эффективна, ее результаты будут наиболее значительны и устойчивы.

Большой вклад в развитие отечественной системы обучения и воспитания детей с нарушениями в развитии внесли В. М. Бехтерев, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, М. С. Певзнер и др. [2, с. 17].

Появление в семье ребенка с синдромом Дауна, как правило, влечет за собой не только сильные переживания у ее членов, но и изменение функционирования семьи как социальной системы. Проблема заключается в том, что родители не всегда готовы сотрудничать со специалистами центров, воспитателями детских садов и педагогами, в силу тех проблем, о которых было сказано выше.

Таким образом, нужна система специально организованных реабилитационных мероприятий и, в первую очередь – организация службы ранней комплексной помощи и специальной психологической поддержки семей с синдромом Дауна. Хотелось бы отметить, что специалистам, работающим с такими детьми необходимо иметь профессиональную подготовку и в области семейной психологии, уметь выстраивать партнерские отношения с родителями.

Важным аспектом психолого-педагогического сопровождения является адекватное включение семьи и участие всех ее членов в процессе формирования и воспитания ребенка с синдромом Дауна. Для решения этой задачи в работе с семьей, воспитывающей ребенка с синдромом Дауна, применим системный подход. Он позволит задать психолого-педагогический маршрут для гармоничного развития ребенка [1, с. 80].

Нами проведено изучение условий абилитации и реабилитации детей с синдромом Дауна, посещающих группы ранней комплексной помощи на базе ГУО «Витебский городской центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» (далее – ЦКРОиР).

В ГУО «Витебский городской центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» осуществляется оказание ранней комплексной помощи детям с особенностями психофизического развития в возрасте до трех лет. Ранняя комплексная помощь включает выявление, обследование, коррекцию физических и (или) психических нарушений, индивидуализированное обучение ребенка с особенностями психофизического развития в возрасте до трех лет с психолого-педагогическим сопровождением в семье или ЦКРОиР.

Ранняя комплексная помощь проводится при тесном взаимодействии с организациями здравоохранения с максимальным сокращением разрыва между моментом определения первичного нарушения и началом целенаправленного обучения и воспитания ребенка с особенностями психофизического развития. Комплексность помощи обеспечивается организацией педагогической, медицинской, социальной, психологической и иных видов помощи.

Для оказания ранней комплексной помощи детям с особенностями психофизического развития в возрасте до трех лет в ЦКРОиР в 2018/2019 учебном году создано два кабинета.

В кабинетах создана адаптивная образовательная среда в соответствии с санитарными нормами, правилами и гигиеническими нормативами применительно к детям в возрасте до трех лет, которая обеспечивает им разнообразный сенсорный опыт, активность в движении, игре, предметно-практической деятельности.

В соответствии с пунктом 15 статьи 279 Кодекса Республики Беларусь об образовании содержание работы по оказанию ранней комплексной помощи определяется программой ранней комплексной помощи, которая является основанием для разработки ЦКРОиР индивидуальных программ развития.

Реализацию программы ранней комплексной помощи осуществляют педагогические, медицинские и иные работники ЦКРОиР при ведущей роли учителя-дефектолога по плану, в котором отражается перечень мероприятий, их цель, срок реализации, расписание занятий, ответственный исполнитель, планируемый результат. План работы составляется на основе индивидуальной программы ранней комплексной помощи и утверждается директором ЦКРОиР.

Форма учета проведенных занятий и мероприятий, критерии оценки достижения поставленных целей и эффективности реализации индивидуальной программы ранней комплексной помощи утверждаются директором ЦКРОиР.

В нашем ЦКРОиР проводятся индивидуальные занятия с детьми с ОПФР в возрасте до трех лет при обязательном присутствии законных представителей с периодичностью 2–3 раза в неделю.

В проведенном нами исследовании проверялась гипотеза о том, что родители, воспитывающие детей с синдромом Дауна, нуждаются в квалифицированной помощи психологов в осознании особенностей ребенка и повышении реабилитационной компетентности, коррекции детско-родительских отношений, развитии коммуникативных качеств личности и овладении способов релаксации. В своем исследовании мы ставили задачи изучить детско-родительские отношения, эмоциональное состояние родителей и оценку ребенка родителем.

В практической части исследования нами были использованы методики: опросник родительских отношений А. Я. Варга (ОРО) [4, с. 144], шкала определения депрессивного состояния, методика полярных профилей [5, с. 184, 179].

В исследовании приняли участие родители, воспитывающие детей с синдромом Дауна, в количестве 5 человек – матери детей (посещающие группы ранней комплексной помощи на протяжении 2017/2018, 2018/2019 уч.г). Участие родителей в исследовании – первый шаг в решении проблемных ситуаций. Мы получили следующие результаты исследования:

Таблица 1 – Опросник родительских отношений

Шкалы № испытуемого	Принятие – отвержение	Образ социальной желательности поведения	Симбиоз	Авторитарная гиперсоциализация	Маленький неудачник
	1	2	3	4	5
1	12,02	31,19	74,97	53,87	45,57
2	88,60	12,29	57,96	53,87	96,83
3	88,60	48,82	96,65	95,76	96,83
4	98,10	19,22	92,93	95,76	96,83
5	84,17	31,19	74,97	83,79	84,19
Итого	76,56	28,54	79,49	76,61	84,05

Высокий процентильный ранг имеют четверо родителей из пятерых по шкале «Маленький неудачник» – родители стремятся инфантилизировать ребенка, приписать ему личную и социальную несостоятельность, ребенок представляется не приспособленным, не успешным, открытым для дурных влияний, родитель не доверяет и досадует на его неуспешность и неумелость. В связи с этим родители стараются оградить его от трудностей и строго контролировать его действия. Родители стремятся удовлетворить все потребности ребенка, постоянно ощущают тревогу, которая повышается, когда ребенок начинает автономизироваться в силу обстоятельств, так как родители не предоставляют ребенку самостоятельности никогда. Родители требуют безоговорочного послушания и дисциплины, пристально следят за социальными достижениями ребенка, его индивидуальными особенностями, привычками, мыслями, чувствами.

Родителям необходимо понять особенности своих детей, и в зависимости от степени нарушений и уровня их развития давать им возможность быть немного самостоятельными, научиться оценивать их даже маленькие успехи.

Таблица 2 – Шкала определения депрессивного состояния

Уровень депрессии	Кол-во участников	%
Без депрессии	2	40
Легкая депрессия	3	60
Маскированная депрессия	-	-
Депрессивное состояние	-	-

Легкую степень депрессии ситуационного или невротического характера имеют трое родителей. Подавленное настроение матери не способствует благоприятной эмоциональной атмосфере семьи, что может вызвать дополнительные нарушения в развитии детей с синдромом Дауна, так как эмоциональная сторона у детей сохранена.

Таблица 3 – Методика полярных профилей

№ испытуемого	К	С	КП	Э	СД	Общая
1	+2,6	+2,3	+2,5	+2,5	+2,6	+2,5
2	+0,3	-0,5	-0,5	+1	-1,5	-0,2
3	+2,5	+2,3	+2,8	+2,5	+2,1	+2,4
4	+1,3	-2	-1,7	+0,5	-1,1	-0,6
5	+2,5	+2	+1,5	+2,5	+1,5	+2
Итого	+1,8	+0,8	+0,9	+1,8	+0,7	+1,2

Оценка черт характера ребенка у троих родителей по всем шкалам показала среднюю степень выраженности. У двоих родителей – низкую выраженность. Результаты оценки, возможно, говорят о снижении критичности и об аффективных нарушениях. В целом, общая оценка ребенка – заниженная. Родителям необходимо оценивать ребенка учитывая его особенности, связанные с синдромом Дауна. Позитивные оценки по 1 шкале – коммуникативность, по 4 шкале – эмоциональность – имеют все участники эксперимента – 100 %.

Анализ и обработка полученных результатов позволил сформулировать следующие выводы о том, что существует необходимость: посвящения родителей об особенностях развития ребенка с синдромом Дауна; коррекции и развития отношений между родителем и его ребенком; обучения способам регуляции и контроля эмоционального состояния родителей.

Таким образом, наше исследование позволяет сделать заключение о необходимости психологической помощи родителям детей с синдромом Дауна, как составляющей части психолого-педагогического сопровождения семьи.

Список литературы

1. Болотова Н. П. Роль семьи и подход в работе с ней в процессе формирования и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья // Коррекционная педагогика. 2012. № 4(52). С. 80–81.

2. Данилов Д. А., Иванова Н. Н. Педагогические условия интеграции предметов гуманитарно-эстетического цикла для учащихся с ограниченными возможностями // *Инновации в образовании*. 2011. № 9. С. 15–21.
3. Левченко И. Ю. Современные проблемы психологического сопровождения детей с тяжелыми нарушениями развития // *Коррекционная педагогика*. 2012. № 4(52). С. 63–64.
4. Неелова Е. Л. Особенности родительско-детских отношений в семьях старших дошкольников с тяжелыми двигательными нарушениями // *Коррекционная педагогика*. 2012. № 3(50). С. 41–43.
5. Нестерова Г. Ф., Безух С. М., Волкова А. Н. Психолого-социальная работа с инвалидами: абилитация при синдроме Дауна. СПб.: Речь, 2006. 120 с.

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ИТ-СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ УСТНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ С УЧЕТОМ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ориентация процесса обучения на потребности рынка труда является неотъемлемой частью современной системы высшего образования. Поэтому, чтобы иметь возможность профессионального роста, квалифицированный ИТ-специалист должен уметь гибко перестраиваться в соответствии с изменяющимися требованиями.

Английский язык в наше время является языком международного информационно-технического общения. Он стал одним из навыков, необходимых для профессиональной деятельности ИТ-студентов. Среди самых востребованных умений для претендентов на столь популярные сегодня ИТ-должности особо выделяются коммуникативные навыки в ситуациях, характерных для их будущей профессиональной деятельности. Таким образом, данная тема приобретает в наше время особую актуальность.

Несомненно, наиболее значительный аспект в обучении и изучении иностранного языка это говорение. И современное мировое бизнес-сообщество выдвигает определенные критерии к обучению говорению – это совершенствование коммуникативных навыков студентов, т.к. только таким способом они могут научиться следовать общественным и культурным стандартам, отвечающим конкретному коммуникативному контексту.

Говорение – это процесс формирования и передачи определенного значения посредством использования вербальных и невербальных знаков в разнообразных ситуациях [4, р. 13].

Очевидным является тот факт, что научиться говорить на английском языке можно только в процессе взаимодействия. Лучший помощник в достижении данной цели – это коммуникативный подход к обучению устному иноязычному общению, реализуемый совместно с принципом изучения языка в малой группе. Таким образом, на занятии преподавателем создается среда, где студенты могут общаться в реальных ситуациях, осуществляя действия, способствующие устному общению. При этом для достижения коммуникативного намерения или выполнения задания студенты должны сотрудничать в группах.

В методическом арсенале преподавателя есть разнообразные способы развития у студентов навыков устного общения – это ролевые и коммуникативные игры, дискуссии, дебаты и полемика, драматизация, свободное общение, описание изображения, комментирование и выражение собственного мнения и др. Все приведенные приемы некоторые исследователи относят к единому ключевому приему обучения устной речи – речевой ситуации [1, с. 6].

Направленность современной методики на внедрение принципа коммуникативности в обучение иностранным языкам подразумевает широкое использование на занятиях учебно-речевых ситуаций. Однако необходимо отметить, что учебно-речевая ситуация будет мощным побуждением к общению только тогда, когда она близка и знакома каждому студенту. Поэтому при выборе УРС нужно учитывать личностные особенности обучающихся (интересы, мотивы, возраст, экстра- и интровертированность, уровень коммуникативной компетенции, самооценку и др.) и исходя из этого давать дифференцированные задания каждому студенту (группам студентов). Дифференцировка заданий может осуществляться по особенностям памяти и мышления, уровню усвоения программного материала, темпу работы, уровню работоспособности и т.д.

В обучении диалогическому устному общению основным средством являются упражнения, при этом можно использовать и дополнительные средства: учебные фильмы, иллюстрации, аудиофайлы, которые, несомненно, будут способствовать ведению беседы.

У преподавателя есть возможность творчески планировать занятие, учитывая уровень коммуникативной компетенции студентов. Например, драматизация – инсценировка рассказа

или описание конкретного случая, происшествия – предоставляет тему и сюжет и является таким образом самым легким видом общения. Скетч – это короткая юмористическая пьеса, которую могут написать сами студенты. При этом задается проблемная ситуация и социально-ролевое поведение героев. Заблаговременная подготовка дает возможность использовать достаточно богатое языковое наполнение, а речь сделать более естественной.

Ролевая игра представляет собой любую речевую ситуацию, в которой студент либо играет чью-то роль, либо сам оказывается в воображаемой ситуации. Особенность ролевой игры состоит в спонтанности поведения героев, которое зависит от поставленной задачи, собственного коммуникативного намерения и поведения речевого партнера. Ролевые игры дают возможность студентам улучшить навыки говорения, беглость речи, оценить успехи и применить обучение на практике.

Подлинное (аутентичное) общение также возможно на учебном занятии, если обсуждаются актуальные и интересные для студентов вопросы (например, новости IT-индустрии). В этом случае обучающийся высказывается от своего лица, исполняя любую присущую ему роль. Все участники общения равноправны, каждый выражает свое личное мнение. Этот тип общения отличается высокой мотивацией, а его содержанием может быть любая проблема общественной жизни.

Если это возможно, иногда следует проводить некоторые уроки разговорной речи вне аудитории (это может быть выставка, экскурсия по городу, причем разговор ведется только на иностранном языке, что требует мобилизации всех языковых знаний, сообразительности, активности и внимания обучающихся).

Как показывает практика преподавания английского языка на факультете математики и технологий программирования, именно диалогическая речь является самым непростым коммуникативным навыком, который нужно развивать IT-студентам при обучении.

По мнению некоторых авторов диалогическая форма речи предполагает, что в процессе обучения студенты овладеют навыками и умениями, чтобы свободно пользоваться определенными штампами, характерными для этого вида речи, понимать речь собеседника, быстро реагировать на высказывания собеседника и продолжать разговор, составляя такие реплики, которые бы побуждали партнера откликнуться на них [3, с. 38]. Поэтому нельзя полностью отказываться от инсценировки готовых диалогов (как на общую, так и на профессиональную тематику) по ролям, со сменой ролей. В то же время следует уделять все больше внимания умению вести диалог и составлению небольших диалогов. Диалоги также необходимо снабжать комментариями, иллюстрировать жестами, мимикой, что помогает раскрыть ситуацию и в значительной мере облегчает работу. Большое значение имеет также содержание диалога. Если оно захватывает обучающихся, работа будет проходить намного интереснее и живее. К тому же следует поощрять проявление инициативы со стороны студентов и привлекать дополнительный материал для беседы.

В обучении диалогическому общению выделяют естественный и учебный диалоги. В контексте профессионально-ориентированного обучения английскому языку IT-студентов используются учебные диалоги, которые бы смогли подготовить учащихся к ведению естественных диалогов. Учебные диалоги могут быть заученными, трансформированными, подготовленными и спонтанными [2, с. 483] (вследствие недостаточного количества практических занятий по английскому языку у IT-студентов, целесообразно работать с ведением спонтанных диалогов на факультативных занятиях).

В контексте своей профессиональной деятельности, студентам IT-специальностей нужно уметь описывать формулы, графики, код программ, таблицы, вести переговоры с заказчиками, проводить презентации и участвовать в ежедневных коротких онлайн встречах для обсуждения работы над проектом, как в формальной, так и неформальной обстановке на английском языке. Потому в программу по изучению языка включена профессиональная сфера общения, которая может повторять обстановку вероятных профессиональных ситуаций.

Таким образом, можно сделать вывод, что систематическая работа над развитием коммуникативных навыков с применением вышеперечисленных средств и приемов мотивирует

общение студентов на иностранном языке, способствует тому, что обучающиеся привыкают употреблять усвоенный языковой материал в различных ситуациях, самостоятельно комбинируя реплики в воспроизводимых диалогах, корректно оформляя собственные мысли в процессе коммуникативного акта.

Список литературы

1. Мильруд Р. П. Основные способы стимулирования речемыслительной деятельности на иностранном языке // Иностранные языки в школе. 1996. № 6. С. 6–12.
2. Низаева Л. Ф. Обучение диалогической речи в контексте профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам // Молодой ученый. 2016. № 15. С. 481–484.
3. Образцова П. И., Иванова О. Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. Орел: ОГУ, 2005. 114 с.
4. Chaney A. L., Burk T. L. Teaching oral communication in grades k-8. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1998. 311 p.

КЛАСТЕРНЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ПЕРЕПОДГОТОВКИ

Образование в Республике Беларусь реализуется на основе Концепции развития педагогического образования на 2015–2020 гг., утвержденной приказом Министра образования Республики Беларусь 25 февраля 2015 года № 156, а также с учетом вступления Беларуси в 2015 г. в Болонский процесс. В Концепции говорится, что современная система непрерывного педагогического образования в Беларуси является динамично развивающейся, открытой, многоуровневой, ступенчатой, полифункциональной. Одной из приоритетных задач развития национальной системы непрерывного педагогического образования является задача перехода на кластерную модель развития, обеспечивающую интеграцию потенциалов образования, психолого-педагогической науки и эффективной образовательной практики субъектов кластера для повышения качества педагогического образования [1].

Кластерная модель развития педагогического образования основывается на использовании кластеров в качестве структурных элементов развития системы профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров. Кластеры бывают разных уровней организации (республиканский, региональный) и видов (научный, образовательный, научно-методический, учебно-методический, учебно-научно-инновационный и др.).

Основной целью кластера в Республике Беларусь является объединение учебно-научно-инновационного потенциала входящих в него структур для повышения качества подготовки специалистов образования. Структурные элементы республиканского кластера – это учреждения высшего образования, профильные классы педагогической направленности, педагогические колледжи, экспериментальные и инновационные площадки в учреждениях образования, учреждения дополнительного образования взрослых, научных и научно-методических учреждений. В свою очередь, участниками регионального кластера непрерывного педагогического образования могут быть следующие учреждения: учреждения дошкольного, общего среднего, специального, профессионально-технического, среднего специального, высшего образования, дополнительного образования взрослых, которые могут быть площадками для учебной, опытно-экспериментальной базы, на которых студенты, магистранты, аспиранты проходят педагогическую практику, осуществляют учебную, опытно-экспериментальную, инновационную, исследовательскую деятельность. Такой кластер будет способствовать профессиональному самоопределению учащихся, студентов, слушателей, реализации непрерывного образования [1].

Кластерный подход в образовании в целом и в системе переподготовки в частности требует модернизации методов, форм, технологий образовательного процесса со слушателями, перехода от монологической формы к интерактивным формам, включение обучающихся в самостоятельную работу, в деятельностные виды обучения. Весьма продуктивной формой переподготовки является проектное обучение, т.к. обучающиеся обращаются к реально существующим проблемам, что требует от них адаптации и практического приложения ранее полученных знаний; вовлечение в принятие решений, что обеспечивает мотивацию и интерес к достижению целей. Кроме этого, включение в проектную деятельность способствует всестороннему развитию не только способностей, но и приобретению разнообразных умений. Главной в структуре проектного обучения является подготовленная преподавателем развернутая инструкция-модель социального поведения для слушателей, в которую входят нормы социальных взаимодействий, порядок выполнения заданий и т. д.

На первое место в современных условиях выходит развитие критического мышления у обучающихся, их умение самостоятельно формулировать и решать практические проблемы, критически осмысливать полученную информацию, делать выводы, защищать собственную позицию и оценивать полученные результаты. Все большую популярность у преподавателей и

слушателей приобретает метод кейсов, который является особым видом учебного материала, а так же способом использования этого материала в образовательном процессе.

Значимыми в настоящее время являются методы самостоятельной работы: наблюдение явлений, учебные эксперименты, моделирование, работа с текстами, решение задач и др. Инновационная и исследовательская деятельность слушателей предполагает изучение реальных процессов образовательной практики, описание их и объяснение, оценку эффективности предложенных инновационных способов и средств и т. д.

Если говорить о модернизации кластерного подхода в системе повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров, то так же необходимо учитывать мотивацию и интересы субъекта, который намерен повысить свою квалификацию. Иначе нельзя будет говорить об эффективности данного процесса.

В своей статье Е. В. Пономаренко с соавторами утверждают, что компоненты системы непрерывного педагогического образования, разработанной на основе кластерного подхода, будут выполнять дополнительные и перекрестные функции, и смогут, в случае необходимости, заменить выбывший либо некачественно работающий элемент системы. Например, учитель либо преподаватель смогут повысить свою квалификацию, посетив мастер-класс более опытного коллеги, используя цифровой либо сетевой ресурс. И если раньше главной преградой для реализации кластерного подхода в образовании было требование географической близости расположения элементов кластера, то теперь, благодаря возможностям сети, это требование ликвидировано, мир знаний открыт. Авторы считают, что важнейшую функцию контроля качества используемого в повышении квалификации ресурса должен взять на себя один из элементов кластера непрерывного педагогического образования, который еще предстоит разработать [2].

Однако необходимо подчеркнуть, что этим возможности и перспективы кластерного подхода не ограничиваются. Кластерный подход способен значительно усилить синергизм системы, привести к появлению такого уникального результата, который был бы невозможен в условиях традиционного взаимодействия в системе. Наконец, именно кластерный подход является тем механизмом, который обеспечит вертикальную и горизонтальную преемственность и разветвленность каналов неформального педагогического образования. Благодаря образовательному кластеру можно сформировать более эффективную систему переподготовки кадров; развивать социальное партнерство в организации учебной, научной и инновационной деятельности; осуществлять практикоориентированную подготовку будущих специалистов.

Список литературы

1. Концепция развития педагогического образования на 2015–2020 годы. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://portal.mspu.by/dok/mo/koncepciya.pdf> (Дата доступа 08.10.2019).
2. Пономаренко Е. В., Козыбаев Е. Ш., Бондаренко В. П. Модернизация системы непрерывного педагогического образования на основе кластерного подхода как научная проблема // Международный журнал экспериментального образования. 2018. № 3. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.expeducation.ru/ru/article/view?id=11797> (Дата доступа: 09.10.2019).

ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ФИЗИЧЕСКИМ ВОСПИТАНИЕМ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОГО УЧЕБНОГО ОТДЕЛЕНИЯ

Цель учебной дисциплины «Физическая культура» в учреждении высшего образования – формирование социально-личностных компетенций студентов, обеспечивающих использование средств физической культуры и спорта для сохранения, укрепления здоровья и подготовки учащейся молодежи к профессиональной деятельности [3, с. 7], [4, с. 5].

Статистический материал по факультету экономики и права за несколько последних учебных лет показывает динамику изменения количества студентов дневной формы обучения (ДФО) и числа студентов, охваченных учебными занятиями по физической культуре в течение 2010–2017 годов [2, с. 10].

Студенты вузов проходят ежегодное медицинское обследование в учреждениях здравоохранения, по результатам которого в начале учебного года распределяются в основную, подготовительную и специальную медицинские группы (СМГ). Статистический материал по факультету за семь учебных лет позволяет увидеть, что относительная численность студентов основного отделения уменьшается и увеличивается контингент студентов, имеющих отклонения в состоянии здоровья (подготовительная группа и СМГ).

Увеличивающийся контингент СМГ (по некоторым данным до 30–40 %) требует повышенного внимания и системного профессионального подхода со стороны преподавателей предмета «физическая культура» [5, с. 12].

В нашей работе изучались вопросы организации, содержания и педагогического контроля процесса непрофессионального физкультурного образования в рамках учебной программы высшей школы для студентов, имеющих отклонения в состоянии здоровья и зачисленных в специальное учебное отделение (СУО).

Цель научной работы – исследование особенностей управления процессом физического воспитания студентов специального учебного отделения в современных условиях учреждения высшего образования Республики Беларусь.

Использованы такие методы исследования, как анализ и обобщение нормативной и методической литературы; анализ медицинской и учебной документации, статистическая обработка данных.

В таблице 1 приведен статистический материал по факультету за семь учебных лет. По таблице видно, как изменялось количество студентов ДФО и число студентов, охваченных учебными занятиями по физической культуре.

Уменьшение контингента ДФО связано с известными демографическими изменениями и изменениями правил поступления в вузы. Снижение процента студентов, охваченных учебными занятиями по физической культуре, объясняется переходом большинства специальностей на новые стандарты высшего образования с 4-летним сроком обучения.

Таблица 1 – Показатели численности студентов дневной формы обучения и студентов, охваченных учебными занятиями по физической культуре

Период обучения	Количество студентов дневной формы обучения	Контингент, охваченный учебными занятиями по физической культуре	
		численность	%
2010–2011	662	595	89
2011–2012	709	526	74
2012–2013	602	439	72
2013–2014	440	308	70
2014–2015	358	236	66
2015–2016	347	223	64
2016–2017	336	212	63

В таблице 2 приведен статистический материал, который позволяет говорить об уменьшении относительной численности студентов основного отделения и увеличении контингента студентов СМГ.

Занятия с обучающимися всех учебных отделений и в том числе, со студентами, отнесенными по состоянию здоровья к специальному учебному отделению, организуются в соответствии с учебными программами дисциплины «Физическая культура» [3, с. 37], [4, с. 17] и нормативными документами Министерства образования Республики Беларусь [1, с. 11].

Для проведения занятий по физической культуре студенты с отклонениями здоровья объединяются в группы СМГ, точнее СУО, численностью 8–15 человек.

Таблица 2 – Показатели распределения студентов по отделениям (по отношению к общему контингенту, охваченному учебными занятиями по физической культуре)

Период обучения	Общий контингент (человек)	Учебные отделения					
		Основное		Подготовительное		Специальное	
		Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
2010–2011	595	397	66,7	106	17,8	92	15,5
2011–2012	526	347	66,0	85	16,2	94	17,9
2012–2013	439	291	66,3	70	15,9	78	17,8
2013–2014	308	194	63,0	57	18,5	57	18,5
2014–2015	236	149	63,1	43	18,2	44	18,7
2015–2016	223	138	61,9	42	18,8	43	19,3
2016–2017	212	129	60,8	41	19,4	42	19,8

В таблице 3 приведен статистический материал по структуре СУО за семь учебных лет. По этим данным можно судить об уменьшении относительной численности студентов группы «В» и увеличении контингента группы «А» и «Б».

Таблица 3 – Структура СУО (по группам заболеваний А, Б, В)

Период обучения	Специальное учебное отделение (СМГ)						
	Всего	Группа «А»		Группа «Б»		Группа «В»	
		Чел.	Чел.	%	Чел.	%	Чел.
2010–2011	92	20	21,7	19	20,7	53	57,6
2011–2012	94	21	22,3	19	20,2	54	57,4
2012–2013	78	24	30,8	17	21,8	37	47,4
2013–2014	57	18	31,6	14	24,6	25	43,8
2014–2015	44	15	34,1	11	25,0	18	40,9
2015–2016	43	15	34,9	11	25,6	17	39,5
2016–2017	42	15	35,7	12	28,6	15	35,7

Формой аттестации обучающихся является проведение зачета ежегодно, по семестрам с выставлением отметки «зачтено», «не зачтено». Зачетные требования по предмету «Физическая культура» для студентов специального учебного отделения, утвержденные решением кафедры физического воспитания и спорта:

1. Посетить не менее 80 % учебных занятий.
2. Овладеть знаниями теоретического раздела программы.
3. Освоить технику изучаемых физических упражнений и методические навыки по использованию средств физического воспитания.
4. Выполнить практические нормативы по итогам пройденного материала.
5. Выполнить на положительную оценку контрольные нормативы по общей физической подготовке (таблицы 4 и 5).

Таблица 4 – Контрольные нормативы для юношей специального учебного отделения

Тесты/баллы	Юноши									
	5+	5	5-	4	4-	3+	3	3-	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Ходьба 2500 м, мин	23,0	23,5	24,0	24,5	25,0	25,5	26,0	26,5	27,0	27,5
Бег 6 мин (тест Купера) м	1400	1350	1300	1250	1200	1150	1100	1050	1000	950
Подтягивания на перекладине, кол-во раз	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Подъем ног и рук из положения «лежа на животе», кол-во раз	40	38	36	34	32	30	28	26	24	22
Приседания, кол-во раз в мин.	50	45	40	35	30	28	25	24	23	22
Сгибание разгибание рук в упоре лежа, кол-во раз	35	33	30	28	27	25	20	18	15	12
Наклон вперед, см	+18	+16	+15	+12	+10	+8	+7	+5	+3	+2
Равновесие (проба Ромберга), мин	1,30	1,20	1,00	0,50	0,40	0,30	0,20	0,15	0,10	0,05

Таблица 5 – Контрольные нормативы для девушек специального учебного отделения

Тесты/баллы	Девушки									
	5+	5	5-	4	4-	3+	3	3-	2	1
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Ходьба 2500 м, мин	25,0	25,5	26,0	26,5	27,0	27,5	28,0	28,5	29,0	29,5
Бег 6 мин. (тест Купера)	1100	1050	1000	950	900	850	800	750	700	650
Поднимание туловища из положения, кол-во раз	40	38	35	33	30	28	27	25	23	21
Подъем ног и рук из положения «лежа на животе», кол-во раз	35	33	30	28	25	23	20	18	15	12
Приседания, кол-во раз в мин.	40	35	30	28	25	23	20	18	15	12
Сгибание разгибание рук в упоре лежа на коленях, кол-во раз	20	18	15	12	10	9	7	6	5	2
Наклон вперед, см.	+20	+18	+16	+15	+13	+12	+9	+7	+5	+3
Равновесие (проба Ромберга), мин.	1,30	1,20	1,00	0,50	0,40	0,30	0,20	0,15	0,10	0,05

Таким образом, наши исследования показали, что управление физическим воспитанием студентов, отнесенных по состоянию здоровья к специальному учебному отделению, осуществляется в соответствии с нормативными документами и учебными программами. Относительная численность специального учебного отделения увеличивается, при уменьшении контингента основного учебного отделения. В структуре специального учебного отделения наблюдаются изменения: уменьшается относительная численность студентов с заболеваниями группы «В» и увеличивается контингент с заболеваниями группы «А» и «Б». Для эффективного управления физическим воспитанием студентов специального учебного отделения используются утвержденные кафедрой зачетные требования по предмету «Физическая культура» и, в том числе, контрольные нормативы уровня физической и функциональной подготовленности.

Список литературы

1. Инструкция о работе кафедр физического воспитания и спорта высших учебных заведений: утв. постановлением Мин-ва образования Респ. Беларусь от 27.12.2006. № 130. Минск: Мин-во образования, 2006. 16 с.
2. Мендубаева С. Ю., Кравченко А. А. Физическая культура студентов специального учебного отделения: учебно-методическое пособие. Гомель: Гомельский филиал Международного университета «МИТСО», 2014. 59 с.
3. Физическая культура: типовая учеб. программа для высш. учеб. заведений / Сост.: В. А. Коледа [и др.]; под ред. В. А. Коледы. Минск: РИВШ, 2008. 60 с.
4. Физическая культура. Типовая учеб. программа для учреждений высшего образования / Сост.: В. А. Коледа [и др.]; под ред. В. А. Коледы. Минск: РИВШ, 2017. 33 с.
5. Физическая культура: учеб. пособие / В.А. Коледа [и др.]; под общ. ред. В. А. Коледы. Минск: БГУ, 2005. 211 с.

Т. Ю. Крестьянинова, О. Н. Малах

Витебский государственный университет им. П. М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск

ПРОЕКТ ПОПУЛЯРИЗАЦИИ НАРОДНЫХ ИГР ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ И ТОЛЕРАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Технические игрушки, компьютерные игры, телевизионные передачи заменяют школьникам живое общение с родителями и сверстниками. Таким образом, у детей г. Витебска и Витебской области, отсутствуют условия для приобретения и развития навыков коммуникативной культуры и толерантного поведения, формируются предпосылки к игровой зависимости.

В некоторых европейских странах, подобная проблема решается посредством популяризации дворовых и народных игр [1, с. 91–93].

Нам представилось интересным разработать проект популяризации дворовых и белорусских народных игр для детей среднего школьного возраста г. Витебска и Витебской области.

Проект возрождения культуры дворовых игр, который включает следующие этапы:

- создание картотеки дворовых и народных белорусских игр;
- формирование группы волонтеров, из числа студентов факультета физической культуры и спорта ВГУ имени П.М. Машерова, в количестве 20 человек для обучения их правилам игр, содержащихся в игротеке;
- проведение презентаций игр и мастер-классов в школах г. Витебска и Витебской области;
- популяризацию дворовые игры в СМИ и социальных сетях.

Посредством дворовых игр решаются такие проблемы детей среднего школьного возраста как: потерянности, незащищенность, одиночество детей; недостаток родительского и педагогического внимания; потребность в положительных эмоциях; потребность в самоутверждении; профилактика заболеваний органов зрения.

Этапы реализации проекта: 1) подготовительный: формирование команды; набор и обучение волонтеров; установление коммуникаций с администрацией школ и детских оздоровительных лагерей г. Витебска и Витебской области; 2) организационный и накопительный: создание картотеки дворовых и белорусских народных игр; создание графика работы в школах и детских оздоровительных лагерях г. Витебска и Витебской области; проведение соревнований среди школьников г. Витебска и Витебской области; подготовка методического пособия для учителей физической культуры и спорта, инструкторов, классных руководителей и всех интересующихся культурой дворовых и белорусских народных игр; участие проекта в ¼ финала конкурса Social Weekend 13; 3) непосредственная работа с детьми: -презентация игр в школах и детских оздоровительных лагерях города и области и обучение инструкторов игр из числа школьников; разработка Положения о соревнованиях; содействие подготовке школьных команд; подготовка оборудования для организации мобильной площадки для соревнований; проведение соревнований.

С целью популяризации, проект был освещен в СМИ [1–4].

Сроки реализации проекта: проект реализуется в г. Витебске и Витебской области в 2019–2020 году.

Партнеры: учреждение образования ВГУ имени П. М. Машерова; управление спорта и туризма Витебского облисполкома; учебно-методическое объединение по физической культуре и здоровью Первомайского РОНО г. Витебска; школы г. Витебска и Витебской области; детские оздоровительные лагеря Витебской области; ПОО «Друг для друга!».

Устойчивость проекта обеспечивается следующими мероприятиями: в программу прохождения производственной практики в школе и практик в детских оздоровительных

лагерях студентами факультета физической культуры и спорта ВГУ имени П.М. Машерова внесен раздел «Дворовые и белорусские народные игры»; в план работы факультета физической культуры и спорта ВГУ имени П.М. Машерова внесены соревнования по дворовым играм; в план работы ИПКиПК ВГУ имени П.М. Машерова внесена стажировка «Организация игровой досуговой деятельности». Жизненный цикл проекта представлен на рисунке 1.

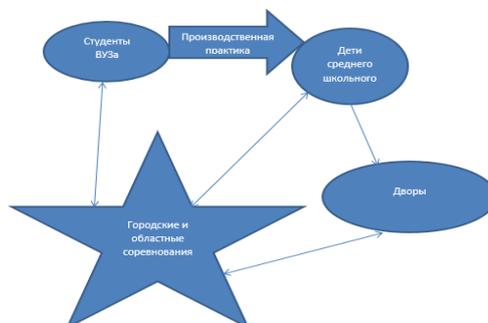


Рисунок 1 – Жизненный цикл проекта

Реализация проекта способствует: созданию психологического комфорта для ребенка; оздоровлению; воспитанию коммуникативной культуры; привитию навыков толерантного поведения; изучению и сохранению игровой культуры белорусского народа; получению совместной деятельности.

Список литературы

1. Левочкина Е. А., Чернышкова М. О., Хрулева Т. Б. Сущность подвижных игр как средство воспитания положительных взаимоотношений старших дошкольников // EUROPEAN RESEARCH. 2016. № 11 (22). С. 91–93.
2. Проект «Играем вместе во дворе!» [Электронный ресурс] // Витебский государственный университет им. П. М. Машерова. Режим доступа: <https://vsu.by/sobytiya/novosti-fakultetov/3094-proekt-igraem-vmeste-vo-dvore.html>
3. Шиенок В. «Съедобное – несъедобное», «Минус пять», «Жмурки», «Слепой кот», «Догони мячом». В Витебске пытаются возродить дворовые и белорусские народные игры среди школьников [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.vitbichi.by/news/obshchestvo/socium/post30310.html>
4. Проект «Играем вместе во дворе!» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://yardgame.www.by/>

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОЯВЛЕНИЙ ДЕПРЕССИВНОЙ СИМПТОМАТИКИ И КОГНИТИВНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ЭМОЦИЙ У ПОДРОСТКОВ

Эмоциональные явления играют важнейшую роль в жизни индивида. Они оказывают воздействие на мотивационные и когнитивные процессы. Эмоции влияют на память, мышление, на те цели, которые человек ставит перед собой, на тот жизненный путь, который он избирает. Без эмоций жизнь была бы серой и бесцельной. Особенно важное влияние эмоции оказывают на приспособление к окружающей среде. Мы чувствуем боль когда что-то наносит нам вред и удовольствие когда успешно справляемся с возникающими препятствиями. Без таких явлений как любовь, преданность, стыд, вина, сочувствие не может существовать общество. Именно поэтому важно изучать механизмы регуляции эмоций.

В процессе регуляции эмоционального состояния важнейшую роль имеют когнитивные механизмы когнитивной регуляции эмоций. Именно наш образ мыслей и конкретные размышления определяют будущие действия и оказывают непосредственное влияние на эмоциональное состояние организма. Когнитивная регуляция эмоций – это регуляция эмоций при помощи когниций, позволяющая контролировать эмоции, находящиеся под воздействием стрессовых событий [1, с. 1313]. Н. Гарневски и В. Крайг выделяют девять стратегий когнитивной регуляции эмоций:

1. Самообвинение (self blame) – мысленное возложение вины за переживаемое событие на субъекта.

2. Обвинение (обвинение других; blaming others) – мысленное возложение вины за испытываемое на другого человека или окружающую среду.

3. Принятие (acceptance) – мысленное принятие и примирение с произошедшим.

4. Перефокусировка на планирование (refocus on planning) – размышление о способах справиться с событием.

5. Положительная перефокусировка (positive refocusing) – обращение к мыслям о радостных и приятных событиях, вместо обдумывания стрессового.

6. Сосредоточение (руминация или концентрация на мыслях; rumination or focus on thought) – обдумывание чувств и мыслей связанных с событием.

7. Позитивный пересмотр (positive reappraisal) – мысли о позитивной значимости события для личностного роста.

8. Помещение в перспективу (putting into perspective) – мысли, преуменьшающие серьезность события или подчеркивающие его относительность по сравнению с другими событиями.

9. Катастрофизация (catastrophizing) – мысленное преувеличение ущерба от события [2, с. 66]; [1, с. 1313].

Авторы концепции разделили девять стратегий когнитивной регуляции эмоций на теоретически более адаптивные (положительная перефокусировка, позитивный пересмотр, помещение в перспективу, перефокусировка на планирование и принятие) и теоретически менее адаптивные (сосредоточение, самообвинение, обвинение и катастрофизация).

Н. Гарневски и В. Крайг, а так же другие исследователи, стремясь подтвердить данное теоретическое разделение, изучали взаимосвязь стратегий когнитивной регуляции эмоций с симптомами психических расстройств и качеством жизни. Самая четкая связь была обнаружена между стратегиями когнитивной регуляции эмоций и симптомами депрессии [3–8].

Стоит обратить внимание на противоречивость полученных результатов. Некоторые эмпирические исследования не демонстрируют четкого соответствия с теоретическим распределением стратегий когнитивной регуляции эмоций на более и менее адаптивные. Поэтому очевидна важность дальнейшего изучения связи когнитивной регуляции эмоций с симптомами депрессии, что и стало целью настоящего исследования.

Депрессия – это психическое расстройство, которое отличает сниженное настроение с негативной оценкой себя, окружающего мира и своего будущего [4, с. 9]. Депрессивное расстройство обычно включает следующие симптомы: пониженное настроение, падение активности, снижение способности получать удовольствие, выраженная усталость, нарушение сна и аппетита, снижение самооценки, вина. По степени тяжести депрессия бывает легкой, умеренно выраженной и тяжелой [10].

Для того чтобы выяснить, действительно ли существует взаимосвязь между симптомами депрессии и стратегиями когнитивной регуляции эмоций, было проведено исследование с использованием опросников Шкала депрессии А. Т. Бека и Когнитивная регуляция эмоций (CERQ). Шкала депрессии направлена на выявление симптомов депрессии. CERQ разработан Н. Гарневски и В. Крайг и адаптирован на русский язык О. Л. Писаревой и А. Гриценко. Он направлен на выявление стратегий когнитивной регуляции эмоций.

В исследовании приняли участие 58 учащихся IX-XI классов Государственного учреждения образования «Гимназия №46 г. Гомеля имени Блеза Паскаля». Это были подростки 14-18 лет, со средним возрастом в 15,5 лет. 16 парней и 42 девушки. Все они дали информированное согласие на участие в исследовании. Данные были собраны за апрель – май 2019 г.

Для статистической обработки полученных данных был использован критерий Пирсона в компьютерной программе для статистической обработки данных IBM SPSS Statistics 23 (2016).

В итоге, была обнаружена слабая положительная взаимосвязь (-0,483) между симптомами депрессии и следующими стратегиями когнитивной регуляции эмоций: катастрофизация (0,41), руминация (0,439) и самообвинение (0,434). Корреляция значима на уровне $p < 0,001$.

Это значит, что люди, испытывающие симптомы депрессии чаще прибегают к возложению вины за пережитые события за себя, регулярному обдумыванию произошедшего (руминации), а также к преувеличению полученного ущерба. Вполне возможно, что частое использование вышеназванных стратегий когнитивной регуляции эмоций вносит свой вклад в патогенез депрессивного расстройства. Однако возможно, что предпочтение реакций катастрофизации, руминации и сосредоточения после переживания стрессового события является дополнительным признаком депрессии.

Список литературы

1. *Garnefski N.* Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems / N. Garnefski, V. Kraaij, Ph. Spinhoven // *Personality and Individual Differences*. 2001. № 30. P. 1311–1327.
2. *Писарева О. Л.* Когнитивная регуляция эмоций / О. Л. Писарева, А. Гриценко // *Философия и социальные науки: Научный журнал*. 2011. № 2. С. 64–69.
3. *Kraaij V.* The role of cognitive coping in female victims of stalking / V. Kraaij, E. Arensman, N. Garnefski, I. Kremers // *Journal of Interpersonal Violence*. 2007. Vol. 22, № 12. P. 1603–1612.
4. *Garnefski N.* Specificity of relations between adolescents' cognitive emotion regulation strategies and Internalizing and Externalizing psychopathology / N. Garnefski, V. Kraaij, M. Etten // *Journal of Adolescence*. 2005. Vol. 28. № 5. P. 619–631.
5. *Garnefski N.* Brief report: Cognitive emotion regulation strategies and psychological adjustment in adolescents with a chronic disease / N. Garnefski, H. Koopman, V. Kraaij, R. Cate // *Journal of Adolescence*. 2009. № 32. P. 449–454.
6. *Garnefski N.* Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples / N. Garnefski, V. Kraaij // *Personality and Individual Differences*. 2006. № 40. P. 1659–1669.
7. *Nolen-Hoeksema S.* Ruminative coping with depressed mood following loss / S. Nolen-Hoeksema, L. E. Parker, J. Larson // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1994. Vol. 67. № 1. P. 92–104.
8. *Sullivan M. J. L.* Ruminative coping with depressed mood following loss / M. J. L. Sullivan, S. R. Bishop, J. Pivik // *Psychological Assessment*. 1995. Vol. 7. № 4. P. 524–532.
9. *Смулевич А. Б.* Депрессии в общей медицине: Руководство для врачей. М.: Медицинское информативное агентство, 2001. 256 с.
10. *Costello C. G.* Symptoms of depression. New York.: Wiley, 1993. 336 p.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ХИМИИ В 9 КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Одной из важнейших задач по развитию информационного общества является совершенствование системы образования. Перед педагогической наукой возник вопрос о совершенствовании системы образования [1]. В связи с глобализацией в образовании, происходит увеличение мобильности школьников и студентов, интернационализация учебных планов, развитие научных и образовательных контактов и т. д., предполагаются и изменения в процессе обучения. Если в традиционной системе обучения его основными задачами были передача ученику определенных знаний и формирование ряда определенных умений, то в информационном обществе ими являются: освоение компьютерных средств, с помощью которых может накапливаться, извлекаться и транслироваться информация; овладение навыками, позволяющими свободно ориентироваться в информационном пространстве, находить, воспринимать и преобразовывать полученную в нем информацию [2]. Современный этап развития образования характеризуется рядом отличительных особенностей, связанных с научно-техническим прогрессом, стремительным ростом учебной информации. Появление инноваций в образовании связано со стремительным внедрением различных образовательных технологий.

Инновационные технологии – это технологии, основанные на нововведениях, целенаправленных изменениях, вносящие в образование новые элементы и вызывающего переход из одного состояния в другое с позитивными изменениями. Инновационные технологии дают возможность использовать в учебном процессе компьютер, который становится основным инструментом школьника [3]. Под руководством учителя школьники могут научиться использовать компьютерные технологии для всестороннего развития своего интеллекта, приобрести навыки, которые помогут продолжить образование в течение всей жизни [2].

Использование информационных технологий в образовательном процессе позволяет создавать условия для формирования мотивации, развития индивидуальных способностей, активизирует познавательный интерес и, как следствие, повышает эффективность обучения [2]. Одной из важнейших задач, стоящих перед образованием, является овладение информационными и телекоммуникационными технологиями для формирования обще-учебных и общекультурных навыков работы с информацией, следовательно, изучение особенностей использования информационных технологий является важнейшей актуальной задачей [3].

Целью исследования являлось изучение особенностей использования некоторых информационных технологий в учебном процессе в 8 классах средней школы. Проведение эксперимента в учреждении образования «Средняя школа №17 г. Лиды» в 9 классах.

9 «Е» (экспериментальный класс) – уроки проводились с применением компьютерных технологий. Средний балл учащихся 9 «Е» класса за 2018–2019 год составил 7,0 балла.

9 «Д» (экспериментальный класс) – проводились стандартные уроки. Средний балл учащихся 9 «Д» класса за 2018 – 2019 год составил 6,31 балла.

На уроках использовались следующие методы: беседа, описание, наблюдение, объяснительно-иллюстрированный метод, школьная лекция, закрепление материала, самостоятельная работа. Параметры учебной деятельности рассчитывались по следующим формулам:

$$\text{Средний балл} = \frac{\text{Количество баллов}}{\text{Количество учащихся}} \quad (1)$$

$$\text{Процент качества} = \frac{\text{Количество баллов 7–10 учащихся}}{\text{Количество учащихся}} * 100 \% \quad (2)$$

$$\text{СОУ} = \kappa 1(10) \times 100\% + \kappa 2(9) \times 96\% + \kappa 3(8) \times 90\% + \kappa 4(7) \times 74 + \kappa 5(6) \times 55\% +$$

$$+k(5) \times 45\% + k7(4) \times 40\% + k8(3) \times 32\% + k9(2) \times 20\% + k10(1) \times 12\%, \quad (3)$$

где: СОУ – степень обученности учащихся в %; К1 (10), К2 (9) – количество учащихся, получивших соответственно 10, 9, 8, баллов;

К – общее количество аттестованных учащихся.

Критерии:

75 % – 100 % – высокая степень обученности;

45 % – 75 % – средняя степень обученности;

Ниже 45 % – низкая степень обученности.

В период исследования были разработаны планы-конспекты и проведены уроки по следующим темам:

1 – «Общая характеристика неметаллов»;

2 – «Простые вещества неметаллы»;

3 – «Галогены – элементы VIIA-группы»;

4 – «Хлороводород. Соляная кислота и хлориды»;

5 – «Галогены в природе. Биологическое значение и применение галогенов и их соединений».

По темам «Общая характеристика неметаллов», «Простые вещества неметаллы», «Хлороводород. Соляная кислота и хлориды» учащиеся самостоятельно готовили презентации и компьютерное сопровождение докладов. Результаты усвоения материала учащимися двух классов по разделу «Неметаллы» приведены в таблице 1.

Таблица 1 – Параметры учебной деятельности учащихся 9 классов по разделу «Неметаллы» (2018/2019 уч. год).

Тема урока	Средний балл		Степень обученности учащихся, %		Процент качества	
	9 «Д»	9 «Е»	9 «Д»	9 «Е»	9 «Д»	9 «Е»
«Общая характеристика неметаллов»	6,1	6,8	67,4	72,1	64,7	72,7
«Простые вещества неметаллы»	6,3	6,7	66,1	69,1	47,8	50,0
«Галогены – элементы VIIA-группы»	6,1	6,6	59,6	68,2	47,6	50,0
«Хлороводород. Соляная кислота и хлориды»	5,9	7,0	52,8	53,9	20,8	18,2
«Галогены в природе. Биологическое значение и применение галогенов и их соединений»	5,8	6,3	62,2	64,8	47,1	50,0

По результатам проведенных уроков по разделу «Неметаллы» средний балл в 9 «Д» классе составил 6,1 балла, наиболее высокий результат показали учащиеся 9 «Д» класса (6,3 – средний балл) по теме «Простые вещества неметаллы».

В 9 «Е» по результатам пяти проведенных уроков средний балл составил 6,6. Лучший результат усвоения темы учениками «Хлороводород. Соляная кислота и хлориды» (средний балл – 7,0).

Среднее значение степени обученности в 9 «Д» классе составило 61,5 %, процент качества – 46,0 %. Среднее значение степени обученности в 9 «Е» классе составило 66,0 %, процент качества составил 49,0 %. Разница процента качества между двумя классами составила 3 %. Однако результаты проведенной статистической обработки данных методом однофакторного дисперсионного анализа в табличном редакторе Microsoft Excel указывают на то, что достоверность различия не установлены (Fэкспериментальный (2,60) < Fкритического (7,71)).

При проведении анкетирования учащихся 9 «Д» и 9 «Е» классов 83 % учащихся отметили, что изучение химии стало более интересным; 17 % указали, что использование

элементов информационных технологий (видеоопыты, компьютерные презентации) позволяют лучше усвоить новый материал.

Использование информационных технологий, на уроках химии в средней школе облегчает деятельность педагога, а так же повышает интерес у учащихся к изучаемому предмету. Предлагаемые методические рекомендации к проведению уроков по курсу химии могут быть применены в массовой практике работы учителей.

Список литературы

1. *Лещун М. В., Пантелева С. М.* Компьютерные технологии при обучении органической химии в средней школе // Современные технологии в образовании: материалы международной научно-практической конференции, Минск, 26–27 ноября 2015 г. Ч. 1. С. 174–176.

2. *Маннова Л. Р.* Инновационные технологии в преподавании химии // Современные технологии в образовании: материалы международной научно-практической конференции, Минск, 26–27 ноября 2015 г. Ч. 1. С. 90–94.

3. *Мычко Д. И., Сеген Е. А.* Инновационные образовательные стратегии на уроках химии: пособие для учителей учреждений общ. сред. образования. Минск: Адукацыя і выхаванне, 2014. 296 с.

УСЛОВИЯ УСПЕШНОСТИ ОВЛАДЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧЬЮ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В настоящее время не ослабевает интерес к изучению иностранных языков. В условиях мирового сотрудничества и межкультурного взаимодействия резко возросла мотивация к изучению иностранных языков. Все большее людей стараются овладеть одним или двумя иностранными языками. Они посещают языковые курсы или самостоятельно изучают иностранные языки, используя ресурсы глобальной сети Интернет.

Интерес к изучению иностранных языков не снижается. Несмотря на это, в современной школе по-прежнему есть трудности на пути овладения иностранным языком. Компенсировать этот недостаток можно и нужно за счет существующих методик, подходов и технологий обучения.

Первые умения и навыки разговорной речи формируются на начальном этапе изучения иностранных языков, в частности английского. От их развития зависит дальнейшее освоение языка. Здесь значимую роль играет диалогическая речь. В методической литературе существует целый ряд условий и факторов, которые гарантируют максимальную продуктивность учебного процесса и решение поставленных задач.

Первым условием является установление с первых занятий эффективной линии связи между преподавателем и учащимися. Это обеспечивает непрерывный и свободный обмен учебной информацией. С этой целью очень важно завладеть вниманием учащихся, придать занятиям большую эмоциональную насыщенность, коммуникативную направленность. Это способствует созданию атмосферы непринужденности, раскованности и отсутствие психологического барьера (страха, боязни ошибиться). Здесь важное значение имеет одежда преподавателя, его манера держать себя, движения, жесты. Необходимо на подсознательном уровне учащимся внушить спокойствие, уверенность в себе, убедить их в важности их дела.

Другое важное условие состоит в пробуждении интереса к иностранному языку. Это можно достичь следующими способами:

1. Применение игровых и соревновательных форм работы.
2. Показ преподавателем учащимся достигнутых ими результатов, чтобы убедить их в продуктивности усилий в изучении иностранного языка.
3. Динамизм в проведении занятия, который поддерживает подвижность снятия учащимися при сохранении главного смыслового стержня.
4. Взаимная настроенность как преподавателя, так и учащихся в системе «учитель-ученик» и «ученик – ученик» за счет психологического настроя и речевой активности. Проследить проявление этих качеств можно в диалогах:

a) – Hello, Nick! How are you?

- Hello! I'm fine, thank you. And you?

в) – Hello, Ann! Meet my friend Paul.

- Hello! Nice to meet you.

Еще одним фактором успешности считается актуальность используемой тематики, которая затрагивает интересы и чувства учащихся, способствует их личному переживанию, например:

- выражение отношения к другу;
- проявление честности и справедливости;
- выражение своего мнения о труде, обязанностях;
- рассказ об успехах в учебе, спорте и т.д.

Исходя из этого можно выделить наиболее актуальные темы, которые могли бы заинтересовать учащихся при обучении диалогической речи на начальном этапе:

1. Учеба (успехи, оценки).

2. Поведение (в учебном заведении, в общественных местах).
3. Характер и моральные качества (доброта, честность, ответственность и т.д.).
4. Внешний вид (одежда).
5. Дружба, хобби.
6. Спорт, путешествия, экскурсии и т.п.

Успех обучения устной речи заключается не только в количестве и характере выбранных тем, но и в качестве используемых ситуаций. Качество диалога во многом зависит от того, насколько предлагаемая ситуация естественна и непосредственна, что является стимулом к говорению. Не совсем подходит ситуация «Покупки в магазине» или «Что можете рассказать о погоде». В подобных ситуациях учащиеся только перечисляют общеизвестные действия, а творческой речи не получится. Для естественного диалога необходимо «спровоцировать» на спонтанное высказывание. Надо поставить учащегося в такие условия, чтобы он сам начал высказываться. В таких случаях следует обучать эллиптичности, фразеологическим выражениям, разговорным клише, свойственным английскому диалогу. Например:

1. - *I'm sorry, I'm late. May I come in?*

- *Yes, you can.*

2. - *Is there a book on the table?*

- *No, there isn't.*

3. - *What day is it today?*

- *It's Tuesday.*

Побуждать собеседника к речевой деятельности могут такие стимулы, как:

– запрос информации о лицах, предметах, явлениях, признаках, действиях, обстоятельствах;

– просьба, предложение, поручение, совет, убеждение, приглашение;

– выражение чувств радости, удивления, гнева, восхищения, возмущения;

– приветствие, обращение, поздравление, пожелание, благодарность, представление, сочувствие, прощание, извинения.

Такие ситуации характеризуются тем, что у учащегося не готового, заранее известного речевого действия. Он должен сам принять решение. Суть проблемного обучения заключается в создании естественных условий диалогового общения, где речь не может быть заранее подготовленной.

Еще один фактор успешного обучения заключается в частой повторяемости речевых образцов в условиях изменяющейся и развивающейся ситуации. Это способствует усвоению знаний и развитию навыков общения, превращая их в автоматизированные. Это сказывается на скорости, связанности и целостности высказывания. Количество употребляемых фраз, реплик, использованных в них разговорных клише, эллиптических конструкций зависит от качества усвоенных знаний и достигнутых навыков. Комплексное взаимодействие всех навыков имеет огромное значение. Это дает возможность учащемуся думать во время беседы о содержании высказывания на иностранном языке, а не о его форме.

Важным условием продуктивного учебного процесса – это развитие речевых умений, т.е. смысловых коммуникативных задач. В результате учащиеся с помощью иностранного языка приобретают способность дополнять, расширять, домысливать информацию, аргументированно отстаивать свою точку зрения, чувствовать логическую совместимость или несовместимость высказывания собеседника.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что диалогическая речь учащегося к концу начального этапа обучения иностранному (английскому) языку должна отражать следующие умения:

– использование функциональных связей;

– способность дать развернутый и аргументированный ответ;

– побудить к продолжению разговора;

– реагировать на реплику собеседника.

Завершает успех учащихся в освоении диалога на иностранном языке система мероприятий по закрытию канала родного языка. Внеурочное общение на иностранном (английском) языке дает возможность вызвать у учащихся потребность общения на иностранном языке путем искусственно создаваемой атмосферы. В результате вскоре отпадает потребность придумывания ситуаций для общения.

Список литературы

1. *Вайсбруд М. Л.* Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке. М.: Издательство «Титул», 2001. С. 81.
2. *Ильина В. М.* Об использовании психологических закономерностей речи при проведении языковых упражнений // Психология обучения иностранному языку. М.; Просвещение, 1967.
3. *Лозанов Г.* Суггестология // Методика преподавания иностранных языков за рубежом. М.: Прогресс, 1976.
4. *Оконь В.* Основы проблемного обучения. М.: Просвещение, 1968.
5. *Соловова Е. Н.* Методика преподавания иностранных языков. Продвинутый курс. М.: Аст-Астрель, 2011.

ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Научно-исследовательская работа в каждом вузе организуется с целью повышения уровня теоретической подготовки, воспитания самостоятельности и творческого подхода студентов к овладению знаниями. Научное становление специалиста рассматривается как важный интеллектуальный потенциал: выпускнику вуза предстоит овладеть нормами и принципами поисковой, экспериментальной и статистической деятельности как необходимым условием профессиональной компетенции. В основе указанных видов деятельности лежат качества личности, свидетельствующие об изыскательских способностях. Среди них наиболее важными являются наблюдательность, оригинальность и нестандартность мышления, интуиция и воображение, независимость суждений, умение отстаивать собственную точку зрения. З. А. Демченко отмечает, что научно-исследовательская деятельность есть педагогический процесс и уникальная человеческая культура, которая способна стать определяющим фактором развития личности обучаемого как цели и ценности образовательного процесса. Но при этом обучаемый должен быть субъектом образования [2].

В ходе научно-исследовательской работы студенту предстоит научиться:

- отличать фундаментальное исследование от прикладного;
- определять задачи научного поиска (изучить, систематизировать, обобщить, классифицировать, уточнить, проверить, конкретизировать);
- производить отбор исследовательских приемов действий.

Успешность и результативность научной- исследовательской работы в первую очередь определяется созданием органов управления, студенческого актива, который призван определить цель, задачи, основные направления научной деятельности, задачи, формы, методы и средства их реализации. Таким органом выступает научно-методический совет (НМС), в состав которого входят по одному представителю от студентов и преподавателей от каждого факультета. В свою очередь на каждом факультете создается совет, объединяющий в себе представителей от каждого курса для организации и координации научной работы с учетом специфики курса, уровня подготовки и опыта научной работы студентов. Научно-методический совет определяет содержание работы по годам обучения и по направлениям работы. Главная его цель: обеспечение условий для формирования личности будущего специалиста, способного и готового к научно-исследовательской деятельности. Научно-методический совет координирует научную работу факультетов, курсов, планирует общеуниверситетские мероприятия, направленные на формирование положительной мотивации и позитивного отношения студентов к научной работе. В практике работы НМС по управлению и организации научной работы студентов используются разнообразные формы. Причем они дифференцируются с учетом содержания работы, специфики факультета, курса обучения, уровня подготовленности и опыта научно-исследовательской деятельности студентов [4].

Ю. Р. Гильманов вводит ключевое понятие «НИРС» – образовательную деятельность, направленную: – на осуществление учебных целей и целей подготовки студентов к их творческой профессиональной и исследовательской деятельности (научная, производственная, социально-культурная научно-исследовательская работа студентов); – на процессы самовоспитания и самосовершенствования студентов через стремление к самообразованию, дисциплинированности и т. д. [1].

Развитию идеи научно-исследовательской работы студентов в дидактике высшей школы (1970–1980-е гг.) посвящено исследование А. С. Цыганковой. В работе акцентируется внимание на проблеме отбора думающих студентов для занятий научно-исследовательской работой и проблеме внедрения результатов их научно-исследовательской работы в реальное производство. Одним из основополагающих принципов высшей школы, считает автор, должно

стать утверждение статуса научно-исследовательской работы студентов наравне с основными формами обучения, основным образовательным процессом на основе системно-деятельностного, компетентностного и личностно-ориентированного подходов [5].

Таким образом, очевидно, что научно-исследовательская работа студентов ВУЗов (НИРС) – неотъемлемая часть процесса образования. Цель научно-исследовательской работы студентов состоит в развитии творческих способностей будущих специалистов и повышении уровня их профессиональной подготовки на основе индивидуального подхода и усиления самостоятельной творческой деятельности, применения активных форм и методов обучения.

Основная цель НИРС (научно-исследовательской работы студентов) заключается в том, что будущий специалист должен:

- знать теорию и практику научных исследований в избранной отрасли знаний;
- уметь раскрыть сущность проблемной ситуации, сформулировать предмет, цель и задачи исследования;
- владеть методикой системного научного исследования применительно к профессии.

Задачи НИРС в вузе заключаются в развитии навыков научных исследований, в совершенствовании профессиональной подготовки.

Конкретными задачами НИРС являются:

- формирование диалектического мышления в процессе изучения учебных дисциплин;
- обучение методам проведения научных экспериментов;
- овладение способами статистической обработки результатов наблюдений;
- приобретение навыков системных исследований в конкретной области научных знаний и профессиональных умений.

Важная роль в организации НИРС принадлежит преподавательскому составу ВУЗов. Ведь именно преподаватели могут вовремя разглядеть способности и потенциал студентов и мотивировать их заняться научно-исследовательской работой. Научно-исследовательская деятельность студенческой молодежи есть особым образом, организованный образовательный процесс, при котором научный руководитель и обучаемый в диалоговой и дискурсивной деятельности, общения и коммуникаций реализуют себя как субъекта культуры, а содержание обучения студентов в данном процессе строится в соответствии с содержанием деятельности как общечеловеческой уникальной культуры и системообразующей ценности. Формирование у студента ценностно-смысловой позиции обусловлено необходимостью осознания и осмысления жизни самим студентом, несущим ответственность за свой выбор.

Так, основными формами научно-исследовательской работы студентов являются:

- составление конспектов, аннотаций, рецензий, резюме, тезисов, обзоров, оформление библиографических справок, списков литературы;
- разработка научных докладов, сообщений, рефератов по актуальным вопросам медицинской науки, выступление с ними на заседаниях научно-исследовательского кружка, внутривузовских и внешних семинарах и конференциях;
- подготовка научных статей, тезисов по различным аспектам медицинской науки;
- участие в конкурсах на студенческие научные работы, олимпиадах, научно-практических конференциях, дебатах.

Что касается недостатков отношения студенческой молодежи к научно-исследовательской деятельности, то можно выделить следующие:

- студенты как участники плановых мероприятий в контексте научно-исследовательской работы в большинстве своем, остаются лишь объектом для заполнения информационным содержанием. О формировании гражданской ответственности, ценностно-смысловой позиции, проектирующей целостную картину ценностного отношения к научно-исследовательской деятельности, как системообразующей ценности речи не идет. У студентов развивается лишь потребительский интерес к участию в научных конкурсах с целью получения более высокого балла по определенной учебной дисциплине, возможность попробовать себя в написании тезисов доклада и выступлении в массовой аудитории как прообраза защиты курсовой или дипломной работы (выпускной квалификационной работы и т.п.) [2];

– кадровая политика в вузе решается без учета научно-исследовательской деятельности студентов: «...студенты не рассматривают свое обучение как профессиональную подготовку к инновационному преобразованию экономики, не испытывают потребности включаться на “вузовской скамье” в интенсивную научную деятельность с ориентацией на будущую профессиональную занятость. Выпускники вузов обладают недостаточной фундаментальной подготовкой и не умеют адаптироваться к изменяющейся технологической среде» [3].

В заключении следует отметить, что научно-исследовательская работа студентов ВУЗов следует рассматривать как фактор, способствующий развитию учебно-исследовательских умений студентов, помогает совершенствовать профессиональную компетентность будущего специалиста, способствует созданию системы теоретических знаний и практических умений, позволяет формировать отношение к науке как важнейшему средству диагностики, проектирования, прогнозирования и совершенствования практики.

Список литературы

1. *Гильманов Ю. Р.* Научно-исследовательская работа студентов в советской школе 1917–1932: дис. ... канд. пед. Наук. М., 1989. 120 с.

2. *Демченко З. А.* Теоретико-методологические основания развития ценностно-смысловой позиции студентов вуза посредством научно-исследовательской деятельности: монография. Архангельск, 2011. 143 с.

3. Интеграция науки и образования как необходимое условие инновационного развития экономики России: аналитический сборник по материалам «круглого стола», проведенного в рамках девятого Петербургского международного экономического форума 2005 от 14 июня. Режим доступа: <http://www.council.gov.ru> (Дата доступа: 20.10.2019).

4. *Калинина Н. М.* Научно-исследовательская работа студентов: компетентностный подход // Режим доступа: cyberleninka.ru/article/n/nauchno-issledovatel'skaya-rabota-studentov-kompetentnostnyy-podhod (Дата доступа: 21.10.2019).

5. *Цыганкова А. С.* Развитие идеи научно-исследовательской работы студентов в отечественной дидактике высшей школы (70–80-е гг. XX в.): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Хабаровск, 2007. 112 с.

О. М. Кунцевич

Белорусский государственный университет культуры и искусств, Республика Беларусь, г. Минск

ФОРМИРОВАНИЕ ИГРОВОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Стремительное развитие форм и методов социокультурной деятельности предполагает высокий уровень подготовки квалифицированных специалистов в сфере игровой культуры. Информатизация культуры накладывает серьезный отпечаток на игровую деятельность, в которой активно начинают использоваться веб-технологии. Популярность компьютерных игр предъявляет требования к игровому дизайну и решения профессиональных задач по использованию, разработке, сопровождению и продвижению игрового продукта.

Игра имманентно присуща человеку, актуальна во все эпохи. Современный интерес к проблеме игры обусловлен существенными трансформациями технологического контекста существования человека и формированием новой сферы человеческой деятельности, обладающей значительным культуротворческим потенциалом. Данные трансформации представлены целым комплексом социально-культурных изменений, основная часть которых определяются появлением новых форм коммуникации, рыночным характером производства и внедрением компьютерной техники и новых информационных систем во все формы жизнедеятельности человека.

Игра в социокультурной деятельности может выполнять рекреационные, образовательные, воспитательные, просветительные и другие функции. Развитие методик и технологий создания и продвижения игрового продукта повлияло на появление новой профессиональной группы людей, делающие игру игрой «гейм-дизайнеров». Разработчики игр, создавая мир игры, правила существования, мотивируют игрока на следующий ход развития персонажа. Разработка игровой среды и дизайна невозможны без теоретических знаний, умений и практических навыков, игровой культуры, разработчиков и игроков.

Таким образом, целью учебной дисциплины «Игровая культура и дизайн» становится формирование у студентов игровой культуры, необходимого объема теоретических знаний и практических умений использования современных информационных компьютерных технологий по созданию игровой среды, овладение навыками практического использования инструментов программы в будущей профессиональной деятельности.

В качестве предмета изучения дисциплины «Игровая культура и дизайн» можно выделить методы и технологии создания, сопровождения и продвижения игрового продукта.

Целевая обусловленность дисциплины направлена на решение следующих задач:

- формирование знаний в области дизайн-концепта в разработке компьютерных игр;
- формирование системы базовых знаний и навыков работы в игровых конструкторах;
- освоение методов и технологий работы на игровых платформах;
- освоение эффективных методов и средств решения творческих задач в области игровой среды на основе совместного использования игровых технологий и векторной компьютерной графики.

Требования учебной программы дисциплины к знаниям студентов состоят в следующем: классификация компьютерных игр, цели и задачи использования современных игровых технологий, теоретические основы растровой и векторной компьютерной графики, тенденции развития дизайна в игровой культуре, принципы и методы создания игровой среды; специфику создания игровой среды в сфере культуры, освоение эффективных методов и средств решения творческих задач в области игровой культуры.

В результате изложения дисциплины студенты должны научиться создавать трехмерные модели для игровой среды, выполнять построение формы предметов в различных проекциях, разработать дизайн-концепт игры в сфере культуры, применять основные методы создания игрового сценария.

На уровне овладения навыком студенты должны владеть практическими навыками использования игровых платформ, основными навыками создания и продвижения компьютерной игры, творческим подходом к поставленной задаче в процессе практической деятельности.

Овладение студентами данной учебной дисциплины формирует как академические так и социально-личностные компетенции. К академическим компетенциям относятся: умение использовать базовые научно-теоретические знания для решения теоретических и практических задач; владение системным и сравнительным анализом; владение исследовательскими навыками; умение работать самостоятельно; способность порождать новые идеи (обладать креативностью); владеть междисциплинарным подходом к решению проблем; иметь навыки, связанные с использованием технических устройств, управлением информацией и работой с компьютером; владеть навыками устной и письменной коммуникации; владеть методическими знаниями исследовательскими умениями, которые обеспечивают решение задач инновационно-методической и научно-исследовательской деятельности в культурологии.

К социально-личностным относим компетенции, которые включают культурно-ценностные ориентации, знание идеологических, моральных ценностей общества и государства и умение управлять ими: быть способным к социальному взаимодействию; уметь работать в команде; совершенствовать и развивать свой интеллектуальный и общий уровень, добиваться морального и физического совершенствования своей личности; формировать и аргументировать собственные суждения и профессиональную позицию.

Кроме того, формируются профессиональные компетенции, которые включают способность решать задачи, разрабатывать планы и обеспечивать их решение в выбранной сфере профессиональной деятельности: оценивать состояние, тенденции и перспективы развития культуры и искусства; прогнозировать, планировать и организовать инновационно-методическую и художественно-творческую деятельность в сфере культуры и искусств; заниматься научно-исследовательской деятельностью в культурологии; анализировать и оценивать собранную информацию; организовывать свою работу на научной основе, владеть компьютерными методами сбора, сохранения и обработки информации в сфере профессиональной деятельности; использовать современные методики и технические средства обучения.

Содержание дисциплины «Игровая культура и дизайн» межпредметно связано с учебными дисциплинами, изучаемыми в процессе подготовки культуролога-менеджера, «Веб-дизайн и реклама», «Информационные технологии в культуре», «Компьютерная графика», «Графический дизайн», «Художественное проектирование», «Трёхмерное моделирование и анимация».

Так как учебная деятельность студентов требует обратной связи, то в соответствии с планом учебного процесса основными формами контроля являются проектная и исследовательская деятельности.

Список литературы

1. Беркут М. Топ 5 программ для создания 3д игр без программирования [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://pikabu.ru/story/top_5_programm_dlya_sozdaniya_3d_igr_bez_programmirovaniya_4244461 (Дата доступа: 15.05.2019).

2. Информационные технологии в культуре [Электронный ресурс]: учебно-методический комплекс для специальности 1–21 04 01 Культурология (по направлениям) / Белорусский государственный университет культуры и искусств, Факультет культурологии и социокультурной деятельности, Кафедра информационных технологий в культуре; сост.: Т. Д. Орешко, Т. С. Жилинская, С. А. Гончарова, А. К. Демидович, Т. В. Бачурина, Л. А. Серегина, Е. А. Марецкий, О. М. Кунцевич. Электронные текстовые данные. Минск, 2017. 459 с.

3. Образовательный стандарт высшего образования ОСВО 1–21 04 01–2013 по специальности 1–21 04 01 Культурология (по направлениям) и учебного плана по специализации 1–21 04 01–02 04 Информационные системы в культуре, рег. № Д–21–1–71/17 уч. от 04.07.2017

4. Пугулевский В. О. Дизайн и культура. Харьков: Гуманитар. Центр, 2014. 313 с.

5. GameMaker.Studio. Конструкторы игр [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://game-maker.ru/infusions/pro_download_panel/download.php?catid=31 (дата доступа: 15.05.2019).

СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ, ПРОХОДЯЩИХ СРОЧНУЮ ВОЕННУЮ СЛУЖБУ

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что военнослужащие по призыву в корне отличаются от военнослужащих по контракту. Если вторые – лица мужского и женского пола в возрасте от 20 до 55 лет, то первые – юноши в возрасте от 18 до 27 лет, что требует от командиров учитывать при обеспечении условий социально-психологической адаптации их физиологические, возрастные и социально-психологические особенности.

Для практической деятельности военного психолога, а также офицерского состава актуальным также является проблема социально психологической адаптации солдат срочной службы с целью выработки оптимальных условий и адекватных воспитательных стратегий в воинском коллективе. Многочисленные исследования и наблюдения показывают, что от того, как организованы первые дни пребывания в воинской части молодых солдат, зависит их дальнейшее успешное похождение воинской службы. Первое впечатление новобранцев о казарме, уставном порядке, боевой и специальной технике, оружии, командире, имеет огромное влияние на слаженность в выполнении боевых, служебных и общественных задач [5].

Во время адаптации многое зависит от качеств личности молодого солдата, преодолевающего трудности адаптационного периода, от его характера, темперамента, направленности личности. Большое значение в процессе социально-психологической адаптации имеет направленность ценностных ориентаций молодого солдата, а также способы психологической защиты, используемые им в стрессовых ситуациях.

Психологическая защита помогает солдату сохранить самоуважение, уменьшить эмоциональное напряжение и приспособиться к сложным жизненным ситуациям за счет искажения реальной информации. Психологическая защита относится к тем сложным процессам, которые затрагивают мотивационную сферу личности, формируют ее устойчивые способы поведения и разрешения конфликтов, лежат в основе аномальных черт характера и акцентуаций, определяют психосоматические расстройства и состояние здоровья личности.

Призыв и прохождение военной службы «является мощным психоэмоциональным фактором», воздействующим на психику и заставляющим приспособляться индивида к новым условиям жизни и быта. Военная служба представляет собой важный, но трудный (часто – экстремальный) этап развития личности. Преобладающее большинство военнослужащих сразу начинают испытывать субъективный дискомфорт, эмоциональное угнетение или напряжение, проявляют признаки повышенной тревожности, некоторой заторможенности. Субъективное неблагополучие отражает происходящие в организме в экстремальных ситуациях изменения [4].

Организм военнослужащих подвергается воздействию комплекса факторов, нередко значительно снижающих уровень работоспособности. При наличии акцентуации характера, эмоционально-волевой или нервно-психической неустойчивости, неразвитости способности к саморегуляции психофизиологических состояний, воздействие стрессогенных факторов может привести к срыву регуляторных механизмов, дезадаптации поведения и деятельности военнослужащего. Происходит перестройка деятельности сердечно-сосудистой системы, изменение артериального давления, частоты сердцебиения. Именно в этот период, как отмечают исследователи, увеличивается количество заболеваний различной природы среди молодого пополнения [6].

Таким образом военнослужащие обращаются к копинг-стратегии – это все то, что помогает человеку преодолеть стрессовое напряжение. Стрессовая ситуация характеризуется тревогой, сложностью, неопределенностью. Стратегии копинга дают возможность справиться с тяжелой проблемой. Стратегия может быть эмоциональная или поведенческая. Суть стратегий

в том, чтобы человек смог преодолевать жизненные трудности или уменьшал их влияние на организм [1].

Копинг-стратегии пластичны, но требуют от человека большей затраты энергии и включения когнитивных, эмоциональных и поведенческих усилий. Психологические защиты склонны к более быстрому уменьшению эмоционального напряжения и тревоги и работают по принципу «здесь и сейчас». При негативных событиях в жизни человек может использовать различные стили реагирования. Это может быть защитный механизм, и тогда результатом его использования становятся тревожность, болезнь, что приводит к дезадаптации, или механизм совладания, результатом использования которого являются радость, воодушевление, что приводит, в свою очередь, к успеху.

С целью эмпирического анализа специфики психологических защит и копинг стратегий военнослужащих к службе в армии, было проведено эмпирическое исследование военнослужащих, призванных на срочную службу в войсковой части, расположенной в Гомельской области. В исследовании приняли участие 58 военнослужащих по призыву. Возраст испытуемых – от 18–23 лет.

В качестве диагностического инструментария использовались следующие методики: индикатор копинг-стратегий Дж. Амирхана, опросник Г. Плутчика, Г. Келлермана, Х. Р. Конте «Индекс жизненного стиля» [2].

Согласно результатам методики «Индикатор копинг-стратегий» Дж. Амирхана в условиях стресса участники экспериментальной группы чаще обращаются к «стратегии разрешения проблем», о чем свидетельствуют показатели высокого уровня (66 %). Возможно обращение к «поиску социальной поддержки», но уже среди меньшего количества респондентов – 57 %. «Избегание проблем» у испытуемых военнослужащих не является предпочтительным. Как показали результаты исследования: низкий уровень – у 48 % и очень низкий – у 45 % респондентов свидетельствует о том, что они не согласны с предлагаемыми утверждениями, описывающими данную модель поведения.

Результаты исследования психологических защитных механизмов представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования механизмов психологической защиты

Психологические защиты	Количество испытуемых	Процентное соотношение
Вытеснение	5	9 %
Регрессия	4	7 %
Замещение	7	12%
Отрицание реальности	40	69%
Проекция	30	52 %
Компенсация	25	43 %
Гиперкомпенсация	11	19 %
Рационализация	52	90 %

С помощью критерия χ^2 -углового преобразования Фишера было выявлено при $p \leq 0,01$, что «Рационализация», «Отрицание реальности», «Проекция» и «Компенсация» применяются чаще, нежели «Вытеснение», «Регрессия», «Замещение», то есть защиты применяются с неодинаковой частотой.

Таким образом, в условиях стресса испытуемые чаще обращаются к стратегии «разрешения проблем». Стратегия «разрешения проблем» – это активная поведенческая стратегия, при которой человек старается использовать все имеющиеся у него личностные ресурсы для поиска возможных способов эффективного разрешения проблемы. Затем к стратегии поиска социальной поддержки. Важно, что копинг-стратегия избегания проблем не является предпочтительной. Это говорит о том, что испытуемые не согласны с предполагаемыми утверждениями, описывающими данную модель.

Новобранцы используют как дефензивные, так и проективные механизмы психологической защиты. Механизмы защиты – это способ, с помощью которых человек защищаем себя от внутренних и внешних напряжений. Они формируются первоначально в межличностном отношении, затем становятся внутренними характеристиками, то есть теми или иными защитными формами поведения. Следует заметить, что человек часто применяет не одну защитную стратегию для разрешения конфликта или ослабления тревоги, а несколько. Но несмотря на различия между конкретными видами защит их функции сходны: они состоят в обеспечении устойчивости и неизменности представлений личности о себе. По результатам исследования преобладают высшие психологические защиты, то есть при выборе типичной защитной реакции скорее всего проявится тенденция военнослужащего принимать ответственность за происходящее на себя и воспринимать ситуацию объективно, а не наоборот, при включении низших психологических защит возлагать ответственность на внешние факторы.

Список литературы

1. *Бодров В. А.* Проблема преодоления стресса. СПб.: Питер, 2008. 554 с.
2. *Прошутинский Ю. С.* Психологическая модель адаптации и дезадаптации человека в экстремальных условиях существования. СПб., 2003. 223 с.
3. Психология и педагогика. Военная психология: учебник для вузов / Под ред. А. Г. Маклакова. СПб.: Питер, 2005. 464 с.
4. *Мачульская И. А., Беляев Р. В., Машин В. Н.* Психологические особенности военно-профессиональной ориентации военнослужащих по призыву // Территория науки. 2015. № 2. С. 40–46.
5. Инструкция о порядке подготовки и ввода в боевую службу нового пополнения в войсках Министерства внутренних дел Республики Беларусь, утв. приказом Командующего внутренними войсками от 12.08.2016. Минск, 2016. 28 с.
6. *Баклановский С. В.* Справочник войскового психолога. М., 2000. 82 с.

ДРЕВНЕЕ ИСКУССТВО ОРИГАМИ КАК СОВРЕМЕННЫЙ МЕТОД ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО И ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКА

Для развития творческих способностей ребенка необходимы занятия ручным трудом. Многие педагоги и психологи подчеркивают влияние занятий художественным творчеством на всестороннее развитие личности ребенка. Дети в любом возрасте любят работать с бумагой. Оригами, древнее искусство складывания из бумаги различных фигурок без ножниц и клея, притягивает малыша невероятными превращениями обыкновенного бумажного квадрата. Бумажный лист помогает ребенку ощутить себя художником, дизайнером, конструктором, а самое главное – безгранично творческим человеком.

Зародилось это искусство в Японии после прихода в страну технологии изготовления бумаги. Первые сложенные фигурки появились сначала в монастырях и имели символическое значение. Позже оригами выходит за пределы храмов и достигает императорского дворца. Умение складывать бумажные фигурки являлось признаком образования и изысканного вкуса. Записки, сложенные в форме бабочки, цветка или затейливой фигурки служили символом дружбы или просто хорошим пожеланием другому человеку.

Когда бумага перестала быть редкостью и превратилась в дешевый, доступный материал, искусство оригами перестало быть уделом посвященных и им стали заниматься люди любых сословий. Из церемониального искусства оригами превратилось в популярное времяпровождение.

К началу XIV в. мода на оригами настолько захватила жителей стран Востока, что практически каждая зажиточная семья имела своего учителя-оригамиста, который обучал детей этому мастерству. Неумение выполнять поделки из бумаги считалось верхом невоспитанности. Любое образование теперь было немислимим без знаний и владения техникой оригами.

Начиная с середины XX в. оригами становится известным в Европе и Америке.

Появление авторских моделей и начало развития оригами как современного направления искусства связывают с именем знаменитого японского мастера Акиры Йошизавы. Именно он после Второй мировой войны посвятил себя восстановлению утраченного и изобретению нового в искусстве оригами. Акира изобрел сотни новых, ранее никому не известных фигурок. С помощью изобретенных им несложных условных знаков процесс складывания любого изделия оказалось возможным представить в виде схем. Появление этих простых значков было равносильно изобретению нотных знаков в музыке. Созданная им «азбука оригами» понятна любому человеку, на каком бы языке мира он ни говорил.

Занятия оригами являются своеобразной психотерапией, способной на время отвлечь человека от повседневных мыслей, то есть направить его внимание на творческую работу. Складывая фигурки из бумаги, человек поневоле концентрирует свое внимание на этом процессе. Без контроля сознания, действуя автоматически, заниматься оригами невозможно. Эта техника повышает активность, как левого, так и правого полушарий мозга, поскольку требует одновременного контроля над движениями обеих рук, что, в свою очередь, ведет к позитивному изменению целого ряда показателей. Оригами – искусство, развивающее творческие и интеллектуальные возможности человека.

Экспериментальные психологические исследования влияния оригами на дошкольников показывают, что это занятие: развивает навыки мелких и точных движений пальцев как правой, так и левой руки; повышает активность правого и левого полушарий мозга; развивает интеллектуальные способности; активизирует творческое мышление; развивает пространственное воображение; улучшает глазомер; снижает тревожность; стабилизирует на высоком уровне эмоциональное состояние; воспитывает усидчивость, ответственность, аккуратность, бережное отношение к предметам и материалу, дисциплинирует ребенка; влияет на формирование самостоятельности, уверенности в себе, повышает самооценку.

В современном мире, когда развитие информационных технологий и технического прогресса идет большими темпами, древнее искусство оригами на удивление как нельзя актуально. Складывание из бумаги это не виртуальная игра, а реальное действие, которое позволяет ощутить экологичный, натуральный материал. Раньше оно было доступно лишь избранным, а теперь поделки из бумаги может делать любой желающий. У современного мыслящего человека всегда есть потребность в творчестве. Искусство оригами помогает в реализации этой потребности. Оригами – это такое занятие, которое способно дарить и щедро дарит людям радость одухотворенного соединения движения мысли, души и рук.

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ И МЕТОДИКИ ЕГО ДИАГНОСТИКИ

На сегодняшний день, одной из важнейших задач современного образования является формирование творческой, креативной личности, данная задача обозначена в Законе РФ «Об образовании» [12].

Трактовка понятия «креативность» на протяжении многих лет, вызывает спор у ученых. Подходы к изучаемому термину постоянно меняются, высказываются новые мнения по его определению. Актуальность с каждым годом лишь возрастает, в связи с тем, что рассматриваемая проблематика связана с формированием и развитием интеллектуального потенциала индивида. По мнению ученых, одним из самых острых проблем в исследовании творческого мышления, остается диагностика креативности.

Среди множества подходов к изучению понятия «креативность» большинство ученых выделяют: психометрический, социально-личностный и альтернативный подходы. Для выявления уровня креативного развития личности исследователи рассматривали разнообразные методы диагностики [2, 5, 8].

Так, Джой Гилфорд и Элис Торренс, представители психометрического подхода, в своих работах измеряли креативность посредством тестов на дивергентное мышление. Впервые Дж. Гилфорд указал на необходимость изучать креативность в дополнение к интеллекту. В своих работах он выявил различия между видами мышления, такими как конвергентное и дивергентное. Так, способность к конвергентному мышлению стали сравнивать с тестовым интеллектом и измерять посредством тестов на IQ, а способности к дивергентному мышлению отождествлять с креативностью. Исходя из этого подхода, ученый рассматривал диагностику основных показателей дивергентного мышления, как метод диагностики креативности [3].

Джой Гилфорд создал тесты, которые состояли из четырнадцати субтестов. Они включали в себя четыре – на невербальную креативность. и десять тестов на вербальную. Показатели, по которым диагностировалась креативность представляли собой 7 способностей: к определению и постановке проблем; к генерации множества идей; к продуцированию различных идей; к нестандартному ответу; к совершенствованию объектов посредством добавления деталей, к умению решать проблемы; к способности анализа и синтеза [3].

Последователем Дж. Гилфорда в изучении диагностики креативности, в рамках рассматриваемого подхода, стал Элис Пол Торренс. Он определял креативность «способность к обостренному восприятию недостатков, пробелов в знаниях, дисгармонии» [7]. Ученый выдвинул следующие этапы проявления креативности: восприятие проблемы; поиск ее решения; выявление и формулировка гипотез; проверка, сформулированных гипотез; модификация; результат [7].

Э. П. Торренс разработал тесты, которые включали в себя задания в словесно-звуковой, изобразительной, вербальной сферах. Такие задания были основаны на генерации дивергентных решений и раскрывали множество возможностей, позволяя оценить качественные (оригинальность) и количественные показатели творческого мышления, такие как, гибкость и беглость. Особенность тестов Элиса Пола состояла в том, что в отличие от тестов Дж. Гилфорда, они использовались в большем диапазоне. Большое внимание Торренс уделял универсальности тестов. Задача состояла в том, чтобы сделать их увлекательными и занимательными для детей любых возрастов. Тесты Торренса и Гилфорда приобрели большую популярность во всем мире, и, в том числе, в России.

В России, для определения уровня креативности, зачастую применяют тесты Торренса в адаптированной модификации Щеблановой Е. И. и Авериной Е.А. В свое версии тестов они использовали такие критерии креативности как: продуктивность; оригинальность и гибкость мышления – разработанность [7].

Когнитивные тесты часто критиковались, потому что они определяли отдельную сторону креативности, проводились в характерных условиях и ограничивались временем. В связи с этим, приверженцы альтернативного подхода полагают, что выводы об уровне развития креативных способностей возможно сделать лишь на основании анализа творческих проявлений в течении длительного отрезка времени (К. Коган В. Воллах,) или в ситуации ничем нерегламентированной. Диана Борисовна Богоявленская указывает на недостоверность тестов креативности, поскольку само понятие «креативность» отождествляется с понятием «дивергентное мышление», которое не совпадает с истинным, по мнению автора, содержанием креативности [1]. В качестве альтернативы психометрическому подходу Д. Б. Богоявленская вводит понятие «креативное поле», в котором содержатся такие принципы как: отсутствие внешней и внутренней оценочной стимуляции; отсутствие потолка в исследовании объекта; длительность эксперимента: отсутствие ограничений во времени и многократность [1].

Кроме этого, при исследовании диагностики креативности, следует верно провести процедуру тестирования. Исследования Хазратовой Н. В. и Дружинина В. Н. показывают, что креативность проявляется в условиях, где нет регламента поведения испытуемого [6]. По мнению Дружинина креативность проявляется только в благоприятных условиях, неблагоприятные условия, в свою очередь, резко понижают показатели.

Н. В. Хазратова постулирует, что тест – методика, в которой испытуемый имеет возможность проявить себя в нестандартной деле или ситуации. Она полагает, что время не должно быть ограничено, а в связи с затруднением в ответе, тестируемого следует подбодрить.

Справедливо делает вывод в своей работе Тихомирова Т. Н., для того, чтобы максимально точно выявить уровень креативных способностей, следует создать благоприятную среду для тестируемого; снизить мотивацию достижения, и в том числе, нацелить на реализацию своих сокрытых способностей [10].

На протяжении многих лет, в исследованиях творческого мышления, как альтернативу тестам, ученые использовали метод проблемных ситуаций. Представителем данного метода был А.М. Матюшин, который полагал, что благодаря комплексу характерных условий, проблемная ситуация будет активизировать мыслительные процессы и стимулировать к решению задач. Однако, А. И. Савенков считал, что такой метод не позволит полностью охватить критерии творческого мышления. Искусственное стимулирование мыслительного процесса и четко регламентированные условия задачи, создают пределы творческим проявлениям личности [9].

Таким образом, на основании исследований ученых, были выделены определенные личностные качества, имеющие непосредственную связь с креативностью: толерантность к неопределенности, склонность к риску настойчивость, индивидуализм, открытость новому опыту, психотизм [4].

Следует отметить, еще один не мало важный фактор развития креативности – это мотивация. Ф. Бэррон утверждал, что у многих людей существуют способности к креативности, но не все ее обладают. Решающим фактором, по его мнению, является мотивация [7]. Как отмечает Р. М. Грановская, успешность деятельности – зависит не только от самих способностей, но и от представлений о своих возможностях [7]. В связи с этим, при диагностике креативности, следует проводить дополнительно исследования внутренней и внешней мотивации в различных ситуациях. Для данного исследования используется опросник «Шкала творческой мотивации», который был разработан Торренсом. В России используются рейтинговые шкалы Дж. Рензулли, адаптированные Е. Е. Туник [11].

По нашему мнению, важным фактором, стимулирующим креативность, является благоприятная среда. Исследуя семейные и школьные среды, место работы, ученые пришли к выводу, что наиболее благоприятные условия являются стимулом для дальнейшего развития личности, что в свою очередь проявляется в творческом мышлении.

Теоретический анализ работ, позволили нам выделить следующие критерии для оценки уровней развития креативности учащихся: когнитивно-эмоциональный, мотивационно-

ценностный, личностно-креативный, рефлексивный и деятельностно-процессуальный критерии [7].

Резюмируя выше сказанное, следует отметить, что существует множество различных методов и подходов к диагностике креативности. Самые распространенные из них: тесты, опросники, шкалы для оценки качеств личности, когнитивные задачи и другие методы диагностики. На сегодняшний день, творческие способности измеряют посредством диагностики личностных, когнитивных, мотивационных или средовых показателей. Для диагностики уровня и динамики развития креативности большинство исследователей используют тест как самый быстрый и простой способ. Однако, изучив ряд научной литературы, а также проанализировав методы диагностики креативности, следует сделать вывод, что исследование креативных способностей необходимо проводить с помощью комплекса диагностических методик, а также учитывая все факторы, влияющие на показатели креативности. Лишь в этом случае, можно будет говорить о валидности диагностики.

Список литературы

1. *Богоявленская Д. Б., Богоявленская М. Е.* Одаренность: природа и диагностика. Москва: Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», 2018. 240 с.
2. *Величковский Б. М., Князев Г. Г., Валуева Е. А., Ушаков Д. В.* Новые подходы в исследованиях творческого мышления: от феноменологии инсайта к объективным методам и нейросетевым моделям // Вопросы психологии. 2019. № 3. С. 3–16.
3. *Гилфорд Дж.* Три стороны интеллекта. Психология мышления. М.: Прогресс, 1965. 46 с.
4. *Григорьев А. А.* Место и роль интеллекта населения в системе факторов развития страны // В сборнике: Междисциплинарные подходы к изучению психического здоровья человека и общества материалы научно-практической конференции. М., 2019. С. 134–139.
5. *Григорьев А. А., Козьяков Р. В., Лаптева Е. М., Смирнова О. М.* Эстетическая одаренность и интеллект // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2017. Т. 14. № 2. С. 377–386.
6. *Дружинин В. Н.* Интеллект и продуктивность деятельности: модель интеллектуального диапазона // Психологический журнал. 1998. № 2. С. 61–70.
7. *Ильин Е. П.* Психология творчества, креативности, одаренности. СПб: Питер, 2009. С. 26.
8. *Козьяков Р. В., Коро Н. Р., Орлова Е. А., Павлов С. В., Шиманская В. А.* Психофизиология профессиональной деятельности. М: КноРУс, 2017. 414 с.
9. *Савенков А. И.* Психология детской одаренности. М.: Генезис, 2010. 440 с.
10. *Тихомирова Т. Н.* Интеллект и креативность в условиях социальной среды. М.: Институт психологии РАН, 2010. 230 с.
11. *Туник Е. Е.* Лучшие тесты на креативность. Диагностика творческого мышления. СПб: Питер, 2013. 320 с.
12. Федеральный закон от 29.12.12 № 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016) «Об образовании в Российской Федерации». URL: http://www.consultant.ru/document/Cons_doc_LAW_140174

О. В. Латыговская

Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, Республика Беларусь, г. Минск

ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Одним из главных стратегических направлений современного дошкольного образования выступает формирование культуры здоровья детей дошкольного возраста как части общей культуры личности.

Культура здоровья детей младшего дошкольного возраста представляет собой интегративное качество личности, характеризующееся совокупностью эмоционально-положительного отношения детей к здоровью, начальных представлений, знаний, первичных умений и навыков по его сохранению и укреплению, а также простейших навыков коммуникативного взаимодействия воспитанника со взрослыми и сверстниками в здоровьесберегающей деятельности. Возможность освоения детьми младшего дошкольного возраста культуры здоровья детерминировано возрастными психофизическими особенностями воспитанников. В этот период ребенок осознает свое индивидуальное начало и самого себя как активно действующее существо, приобретает чувство доверия к окружающему миру (Э. Эриксон). Необычайно энергичной и настойчивой становится познавательная деятельность воспитанника, главной движущей силой которой выступает любознательность, у ребенка возникает желание что-то изменить в себе (А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин и др.).

На этапе младшего дошкольного возраста наиболее значимым является эмоциональный компонент, поскольку эмоции, как специфическая форма отражения действительности, не просто выражают «соответствие или несоответствие действительности потребностям» [2, с. 23–29], они одновременно энергетически подготавливают организм к здоровьесберегающему поведению: от элементарных чувствований (эмоциональные реакции) до обобщенных мировоззренческих чувств (чувство юмора, чувство возвышенного и пр.). Положительные эмоции у ребенка стимулируют жизненный тонус, создают радостное настроение, повышают активность и желание демонстрировать через свое поведение то, что он принял как норму [1, с. 42–44; 3, с. 30–35].

Показателями эмоционального компонента культуры здоровья детей младшего дошкольного возраста являются следующие: заинтересованность в познании нового о здоровье; интерес к изучению себя (своего тела); удовольствие в ходе выполнения простейших культурно-гигиенических процедур; положительный настрой на выполнение простейших процессов самообслуживания; интерес к простейшим правилам безопасного поведения; интерес к простейшим правилам здоровьесберегающего поведения (к закаливающим процедурам, к двигательной деятельности, к соблюдению режима дня, полезному питанию (например, понимание того, что сладости в больших количествах вредны для здоровья, что овощи и фрукты перед использованием обязательно нужно мыть под проточной водой и т. д.).

В опытно-экспериментальном исследовании приняли 146 детей младшего дошкольного возраста (73 ребенка – экспериментальные группы, 73 – контрольные).

Разработка диагностического инструментария осуществлялась с учетом принципов, позволяющих оптимизировать и индивидуализировать образовательную работу:

- принцип субъектной ориентации диагностики (выявление активности воспитанников в деятельности);
- принцип использования индивидуализированных методов диагностики (выявление индивидуальных особенностей развития детей);
- принцип комплексного характера диагностики (использование системы методов изучения, взаимодополняющих и уточняющих представление о воспитанниках).

Уровневые качественные показатели, характеризующиеся устойчивостью признаков, регулярностью и интенсивностью их проявления были определены как достаточный уровень», «уровень, близкий к достаточному», «недостаточный уровень».

Анализ диагностического материала беседы с воспитанниками по произведению К. И. Чуковского «Айболит» позволяет констатировать, что у большинства детей контрольных и экспериментальных групп отношение к здоровью оценивается в целом как интуитивно правильное («быть здоровым – хорошо», «болеть – плохо»). Так, на вопрос: «Кто такой здоровый ребенок?» большинство воспитанников исследуемых групп не могли дать ответ. При этом за редким исключением, встречались субъективные высказывания детей, такие как: «здоровый ребенок – это тот, кто слушается маму», «делает зарядку», «кушает овощи и фрукты», «не боится врачей». Следует подчеркнуть, что в ходе беседы обращалось внимание на эмоциональное восприятие воспитанником художественного материала о здоровье: вызывает ли это у него интерес, положительные эмоции, желание узнать что-то новое о здоровье, поделиться своими знаниями. Так, подчеркнем, что лишь у 5,5 % детей экспериментальных групп и у 4,1 % изучаемых контрольных групп заинтересованность в познании нового о здоровье выражалась в виде мимических (удивление, восторг, радость), жестикуляционных (взмахи рукой) и речевых (например, «надо было бегемотикам кушать кашу, тогда у них не болел бы живот» и т.д.) экспрессивных проявлениях. Дети активно участвовали в обсуждении, при ответах опирались на свой личный опыт (например, «я каждый день делаю зарядку и кушаю овощи» и т.д.), что позволило педагогическому работнику дополнительно получить субъективную информацию о здоровьесберегающем опыте воспитанников. У большинства же детей зафиксирован недостаточный уровень проявления эмоционального компонента культуры здоровья: 65,7 % испытуемых экспериментальных групп, 69,9 % изучаемых контрольных групп.

По результатам педагогического наблюдения были зафиксированы, с одной стороны, дифференцированные результаты количественных показателей (в сравнении между собой) эмоционального компонента, с другой – была отмечена идентичность полученных результатов по каждому из показателей изучаемого компонента между контрольными и экспериментальными группами.

Примечательным является тот факт, что наиболее ярко проявляемыми показателями эмоционального компонента культуры здоровья явились следующие:

– удовольствие в ходе выполнения простейших культурно-гигиенических процедур. Достаточный уровень проявления данного показателя зафиксирован у 27,4 % детей экспериментальных групп и 26 % исследуемых контрольных групп. Так, например, это выражалось в приподнятом настроении у воспитанников в ходе умывания рук и лица, эмоционально воспроизводимыми пестушками и потешками соответствующего содержания («водичка, водичка, умой мое личико...», «хлюп-хлюп ручками...» и т. д.);

– интерес к изучению себя (своего тела). Достаточный уровень проявления данного показателя обнаружен у 19,2 % детей экспериментальных групп и у 19,2 % детей контрольных групп. В ряде случаев это выражалось в таких вопросах и высказываниях детей, как: «А что у нас в голове?», «Для чего на лице веснушки?», «А какого цвета у меня глаза?» и т. д.

Положительный настрой на выполнение простейших процессов самообслуживания на достаточном уровне был зафиксирован лишь у 15,1 % детей экспериментальных групп и у 13,7 % воспитанников контрольных групп. Эмоционально-приподнятого настроения на выполнение элементарных правил ухода за собой у воспитанников изучаемых групп, как правило, не наблюдалось, о чем свидетельствуют количественные данные недостаточного уровня проявления представленного показателя (54,8 % детей экспериментальных групп, 63 % воспитанников контрольных групп).

Интерес к простейшим правилам безопасного поведения на достаточном уровне наблюдался у 13,7 % детей экспериментальных групп и у 15,1 % воспитанников контрольных групп. Было замечено, что далеко не все дети проявляли интерес к соблюдению простейших правил безопасного поведения, что выражалось в отсутствии потребности и желания узнать

что-то новое о запрещающем действии (например, в отсутствии интереса к тому, почему нельзя топтать зеленые насаждения или почему нельзя обгонять сверстников при спуске с лестницы). Данное обстоятельство подтверждается количественными результатами недостаточного уровня проявления данного показателя (экспериментальные группы – 52 % детей, контрольные группы – 49,3 % воспитанников).

Интерес к простейшим правилам здоровьесберегающего поведения по результатам педагогического наблюдения зафиксирован как наименее проявляемый показатель, о чем свидетельствуют количественные данные: недостаточный уровень зафиксирован у 61,6 % детей экспериментальных групп и у 61,5 % воспитанников контрольных групп. Зачастую это проявлялось в отсутствии интереса к активному участию в двигательной деятельности, в нежелании детей осуществлять деятельность, направленную на элементарное сохранение и укрепление здоровья: отказ от утренней гимнастики, от закаливающих процедур (умывание рук и лица прохладной водой и т. д.). Так, например, было замечено, что воспитанники не стремились качественно осуществить процесс умывания рук или лица после прогулки, делали это не с пользой для своего здоровья, а лишь потому, что «воспитатель так сказал».

Следует подчеркнуть, что достоверно значимых различий в уровне проявления деятельностного компонента культуры здоровья между контрольными и экспериментальными группами не было выявлено (таблица 1).

Таблица 1 – Итоговые данные уровня проявления эмоционального компонента культуры здоровья детей младшего дошкольного возраста

Значение χ^2 Пирсона: 4,132** Значение p (уровень значимости): p = ,12667				Нет различий
Уровни	Достаточный	Близкий к достаточному	Недостаточный	
Экспериментальные группы (n = 73)	8	22	43	
ЭГ (%)	11	30,1	58,9	
Контрольные группы (n = 73)	12	12	49	
КГ (%)	16,5	16,5	67	

Примечание ** – значимость различий $p > 0,05$.

Таким образом, анализ результатов диагностики уровня проявления эмоционального компонента культуры здоровья детей младшего дошкольного возраста у воспитанников контрольных и экспериментальных групп зафиксирован преимущественно на недостаточном уровне, что свидетельствует о несомненной значимости целенаправленных образовательных мероприятий с детьми.

Список литературы

1. Деркунская В. А., Коршунова М. Г. Воспитание ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни у детей младшего дошкольного возраста // Дет. сад от А до Я. 2011. № 5. С. 42–44.
2. Смирнова Е. О., Утробина В. Г. Развитие отношения к сверстнику в дошкольном возрасте // Вопр. психологии. 1996. № 3. С. 23–29.
3. Шебеко В. Н. Формирование у детей дошкольного возраста эмоционально-положительного отношения к занятиям физической культурой // Дошкольное образование: наука – практике: сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конф., посв. юбилею канд. пед. наук, доцента В. А. Шишкиной; Могилев, 8 окт. 2015 г. / МГУ им. А. А. Кулешова; под ред. О. О. Прокофьевой, Е. А. Мурашко. Могилев: МГУ им. А. А. Кулешова, 2015. С. 30–35.

ВАЛЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ

Во всех цивилизованных странах главным богатством человека считается его здоровье. С рождения ребенок усваивает эту великую истину! Еще недавно, когда мы мыслили категориями усреднения и всеохвата, личность в этом усреднении исчезла, мы и не думали о здоровье как о неотъемлемом праве личности и ее основном богатстве. Здоровый человек является творцом любого общества, обладает энергопреобразующим потенциалом, представляет собой источник радости, интеллектуальной и физической работоспособности.

Каждый человек, появляясь на свет, обладает генетически заложенным потенциалом здоровья, который реализуется в онтогенезе. Однако, каким бы благоприятным ни был генетический код индивида, в процессе своего развития человек постоянно взаимодействует со средой, которая может способствовать его развитию и совершенствованию имеющихся задатков. В связи с этим актуальна проблема формирования и укрепления здоровья, концептуальные идеи которой рассматриваются в монографиях [1, 3] и научных статьях.

Здоровье по сути своей должно быть первой потребностью человека, но удовлетворение этой потребности, доведение ее до оптимального результата носит сложный, своеобразный, часто противоречивый, опосредованный характер и не всегда приводит к необходимому результату. Из этого вытекает важнейшая роль воспитания у каждого члена общества отношения к здоровью как к главной человеческой ценности, а также разработка основных положений и условий здорового образа жизни, методология их внедрения, привития и освоения людьми.

Следует отметить, что искусству быть здоровым, так же как и искусству живописи, музыки, танца и т.д. нужно учить. Еще с древних времен важнейшую роль в формировании здоровья человека и воспитании здорового поколения играла физическая культура с присущими ей биологическими и социальными функциями, способствующая физическому и духовному развитию индивида. Однако в последние годы, когда были исчерпаны многие жизненные приоритеты и занижена роль различных социальных институтов в воспитании личности, физическая культура оказалась не способной в полной мере обеспечить полноценное развитие ребенка, формирующее его психическое, физическое, нравственное здоровье.

В связи с этим все настойчивее ведется поиск и предпринимаются попытки создания такой системы образования, которая наряду с обеспечением необходимых условий для полноценного естественного развития ребенка способствовала бы формированию у него осознанной потребности в здоровье, пониманию основ здорового образа жизни, обеспечивала бы практическое освоение навыков сохранения и укрепления физического и психического здоровья.

Существует система валеологического образования учащихся в школе. Система представляет собой взаимосвязь трех подсистем, которые, взаимодополняя друг друга и являясь частью одного процесса, способствуют созданию необходимых условий для формирования личности учащихся [2]. Тем самым оказывая благотворное влияние на здоровье ребенка в целом.

К ним относятся:

- формирование валеологической грамотности;
- валеологический подход к учебному процессу;
- оздоровительная работа в учебное и внеучебное время.

Формирование валеологической грамотности представляет собой процесс осуществления путем передачи знаний и формирования умений и навыков сохранения и укрепления здоровья на различных учебных дисциплинах. Базовыми считаются уроки валеологии, физической культуры, ОБЖ, биологии и психологии. На данных уроках учащиеся получают знания о физическом, психическом и духовном здоровье, о строении человеческого

тела, о взаимодействии человека с окружающим миром, а также осваивают главную ценность человеческой жизни и у них формируется устойчивая мотивация: вести здоровый образ жизни и целенаправленно заниматься своим здоровьем. Однако формирование ценностей мотивации личности – процесс довольно сложный и противоречивый, на него влияют факторы развития государства и общественное мнение, технология учебно-воспитательного процесса, личности педагогов, работающих с детьми.

Валеологический подход к учебному процессу, под которым подразумевается системная организация, которая включает в себя: валеологически обоснованное расписание учебных занятий, физиологически грамотное построение и педагогически рациональная организация урока, использование активных методов обучения.

Оздоровительная работа в учебное и внеучебное время представляет собой реализацию практических мероприятий по сохранению и укреплению здоровья учащихся и учителей. Благодаря этому оздоровление детей и взрослых осуществляется средствами физической культуры и спорта, практической медицины и гигиены.

Таким образом, системная организация валеологического образования, основанная на взаимосвязи его основных компонентов (подсистем), позволяет построить учебно-воспитательный процесс таким образом, что создаются реальные условия для формирования: ученика, учителя, педагогического коллектива в целом и, наконец, родителей. Кроме того, в стенах школы и вне ее появляется возможность организации здоровой среды для школьников, которая, в свою очередь, сама является элементом воспитания и необходимым условием здорового образа жизни подрастающего поколения. Следовательно, результатом валеологического образования является индивидуальное здоровье ученика, представляющее собой динамический комплекс психофизиологических свойств и качеств личности, направленный на самосовершенствование и здоровый стиль жизни.

Список литературы

1. *Брехман И. И.* Валеология – наука о здоровье. М.: ФиС, 206 с.
2. *Мархоцкий Я. Л.* Валеология [Электронный ресурс]: учебное пособие. Электрон.текстовые данные. школа, 2010. 286 с.

СОЗДАНИЕ РЕЧЕВЫХ СИТУАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

С расширением международного сотрудничества значительно возросла потребность в специалистах, владеющих иностранным языком. Знание языка дает лучшие шансы интегрироваться в быстро меняющееся общество, перспективное трудоустройство, полноценное овладение ценностями мировой культуры. Поэтому, неотъемлемым требованием, предъявляемым к выпускникам вуза, и одной из главных целей обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей является развитие коммуникативной компетенции. Компетентностный подход рассматривается как одно из условий совершенствования современного образования, так как позволяет ликвидировать разрыв между когнитивным, деятельностным и личностным уровнями развития будущих специалистов [3].

Механизм развития коммуникативной компетенции в методической литературе изучен недостаточно, однако наиболее продуктивным является подход, который позволяет студентам овладевать умениями речевого поведения в социально-значимых с профессиональной точки зрения ситуациях иноязычного общения. Это способствует преодолению резкого перехода от учебных условий к естественному общению благодаря формированию у обучающихся прочных ассоциативных связей. Создание таких ситуаций в реальном общении диктуется самой жизнью, в учебном же процессе важно, чтобы они были максимально приближены к естественным условиям, а их содержание отражало не только все присущие языковые особенности, но и экстралингвистические средства. Под учебной речевой ситуацией мы понимаем специально созданные условия, обстоятельства, систему взаимодействия обучаемых с целью осуществления речевых действий на иностранном языке. Учебная ситуация позволяет, с одной стороны, при усвоении нового языкового материала наглядно показать, где, в каких ситуациях и для решения каких задач общения можно его использовать, а с другой стороны, на этапе тренировки обеспечивает участие каждого студента в его отработке и закреплении в процессе управляемого речевого общения. Кроме того, обучение посредством той или иной учебной ситуации побуждает студентов активизировать запас имеющихся знаний и приобрести дополнительные навыки для достижения поставленной ситуативной цели. В этом плане учебно-речевая ситуация, компонентом которой является ситуативная роль, может выступать в качестве как средства, так и приема обучения.

Коммуникативно-ситуативный подход к обучению требует, чтобы главный акцент был сделан не на воспроизведение фрагментов действительности, а на создание ситуаций как системы взаимоотношений обучающихся [2]. Ситуации, построенные на основе взаимоотношений студентов, позволяют сделать процесс обучения иностранному языку максимально естественным, приближающимся к условиям реального общения. В этой связи особенно актуальной является разработка стратегии отбора и организации речевого материала, необходимого для выражения мыслей в различных ситуациях общения. Такой отбор должен осуществляться на основе определения наиболее частотных взаимоотношений обучаемых, выражающихся в различных речевых функциях (сообщение, убеждение, согласие, несогласие и т.д.). Хотя такой подход не означает отказ от использования тематического речевого материала, его необходимо отбирать с учетом специфики соответствующей ситуации и распределять в зависимости от потребности использования в процессе обучения, а акцент должен быть сделан на предельную вариативность речевого материала, поскольку комбинируемость лексики обеспечивает гибкость в оформлении высказываний и развивает способность переносить навыки общения в различные ситуации.

Управление различными видами взаимоотношений студентов может осуществляться посредством использования проблемных ситуаций и речемыслительных задач с учетом контекста деятельности обучаемых, их личного опыта, мировоззрения, уровня

информированности по тому или иному вопросу, несовпадения во вкусах и взглядах. Моделирование учебно-речевой ситуации необходимо начинать с определения проблемы для обсуждения и постановки коммуникативного задания. Выбор предмета речевого взаимодействия должен не только отвечать интересам студентов, но и вызывать разнообразие мнений. Кроме того, предметом обсуждения должна быть коммуникативная проблема, предполагающая определенный вопрос, для ответа на который требуется не только выразить собственную точку зрения, но сравнить ее с мнением собеседника и осуществить поиск общей позиции. В этой связи важно учитывать различия в уровне информированности студентов по тому или иному вопросу. Именно эти различия делают общение мотивированным и интересным для всех участников [1].

Проблемные речемыслительные задачи могут быть основаны на следующих приемах: предположении, догадке, классификации, нахождении сходств и различий, умозаключении, суждении. Комбинирование информации происходит при наличии у студентов своих, отличающихся от других фактов и сведений, а ее передача осуществляется при выполнении заданий, предполагающих информационное неравенство участников общения.

Моделируя учебно-речевые ситуации, важно максимально приблизить их к условиям естественного общения, которое имеют три основные характеристики: 1) реальные жизненные обстоятельства; 2) заинтересованность говорящих в содержании разговора (получении информации); 3) необходимость вести разговор на иностранном языке. Реализация этой цели возможна, прежде всего, при наличии собеседника-иностранца. Но поскольку такой собеседник может появляться лишь эпизодически, то опосредованную необходимость общения на иностранном языке создает преподаватель. Более того, поскольку преподаватель имеет опыт общения на иностранном языке, он и должен быть организатором взаимодействия, создающим обстановку сотрудничества, взаимопомощи, заинтересованности. Как показывают наблюдения, именно недостатки в организационном аспекте деятельности преподавателя являются одной из основных причин трудностей осуществления речевого общения. Это приводит к тому, что в процессе обучения начинает преобладать мнемическая направленность, используются упражнения и задания репродуктивного характера. Результатом чего является «псевдокоммуникация», бессодержательность которой является очевидной.

Эффективность любой деятельности, организуемой преподавателем на занятии, зависит не только от продуманного выбора методов обучения, но и от умения выстраивать систему педагогически целесообразных отношений со студентами. Процесс развития коммуникативной компетенции на основе создания речевых ситуаций должен основываться на соблюдении ряда условий, позволяющих активизировать познавательную и творческую деятельность студентов. К важнейшим из них можно отнести: 1) ориентацию преподавателя на обучение функциональным умениям и навыкам, занятие позиции равного партнера по общению; 2) создание позитивного коммуникативного климата, помогающего установить контакт и взаимодействие в процессе общения; 3) использование приемов обучения, направленных на создание достоверного интерактивного контекста, подготовка и использование учебных материалов, обеспечивающих реальность общения с учетом потребностей студентов. Соблюдение этих условий при использовании ситуативного подхода к обучению иностранному языку способствует творческому взаимодействию преподавателя и студентов, что является определяющим фактором развития коммуникативной компетенции как необходимого компонента карьерного роста выпускников вуза.

Список литературы

1. *Корестелев В. С.* Основы функционального обучения иноязычной лексике. Воронеж: Изд.-во Воронежского гос. ун-та, 1990. С. 35.
2. *Пассов Е. И.* Мастерство и личность учителя: на примере преподавания иностранного языка. М.: Флинта: Наука, 2001. 240 с.
3. Проблемы высшего технического образования: межвуз. сб. науч. тр. / Под общ. ред. А. С. Вострикова. Новосибирск: Изд.-во Новосибирского государственного технического университета, 2001. Вып. 20. 93 с.

СООТНОШЕНИЕ ДЕПРЕССИВНОЙ СИМПТОМАТИКИ, КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ И ЛОКУСА КОНТРОЛЯ У СТУДЕНТОВ

В 2017 г. Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) провела исследование, по результатам которого в Республике Беларусь был выявлен уровень депрессии у населения 5,6 процента от всего населения страны. В России депрессия выявляется у 5,5 процентов населения страны [3]. ВОЗ сравнивает депрессию с эпидемией, охватившей все человечество. Распространенность депрессий в популяции составляет 350 миллионов населения планеты. Число страдающих депрессивным расстройством растет, и по прогнозам к 2020 г. будет первой причиной потери трудоспособности населения и выйдет на первое место в мире среди всех заболеваний, опережая инфекционные, сердечно-сосудистые заболевания [1; 2].

Результаты исследований, проведенных в различных странах, с различным уровнем и жизни, и культуры, показывают, что большинство студентов страдают от депрессии, тревоги и стресса. У студентов обоих полов наблюдается повышенная плаксивость, нарушения в пищевых привычках, желание уединиться и минимально контактировать с внешним миром, повышенная агрессия. Кроме этого наблюдаются постоянные пропуски занятий и повышенный интерес к алкоголю, и наркотическим веществам.

В совладании со стрессовыми ситуациями важную роль играют копинг-стратегии, которые представляют собой осознанно организованное поведение, нацеленное на преодоление стрессовой ситуации и разрешение появившейся трудности. Выбор тех или иных стратегий совладания, а также уровень успешности их применения в конкретной ситуации находятся в зависимости от множества факторов.

В эмпирическом исследовании, проведенном Назаровой М. В. и Маруненко А. А., добровольно приняли участие 68 студентов «Гомельского государственного университета им. Ф. Скорины». Выборку составили студенты биологического, психологического, физического и математического факультетов.

Для изучения применяемых студентами копинг-стратегий была использована методика Д. Амирхана «Индикатор копинг-стратегий»; для изучения депрессии Шкала депрессии Бека (Beck Depression Inventory), для изучения уровня субъективного контроля – опросник субъективного контроля (УСК) Дж. Роттера (адаптация Бажин Е. Ф., Голынкина С. А., Эткинд А. М.).

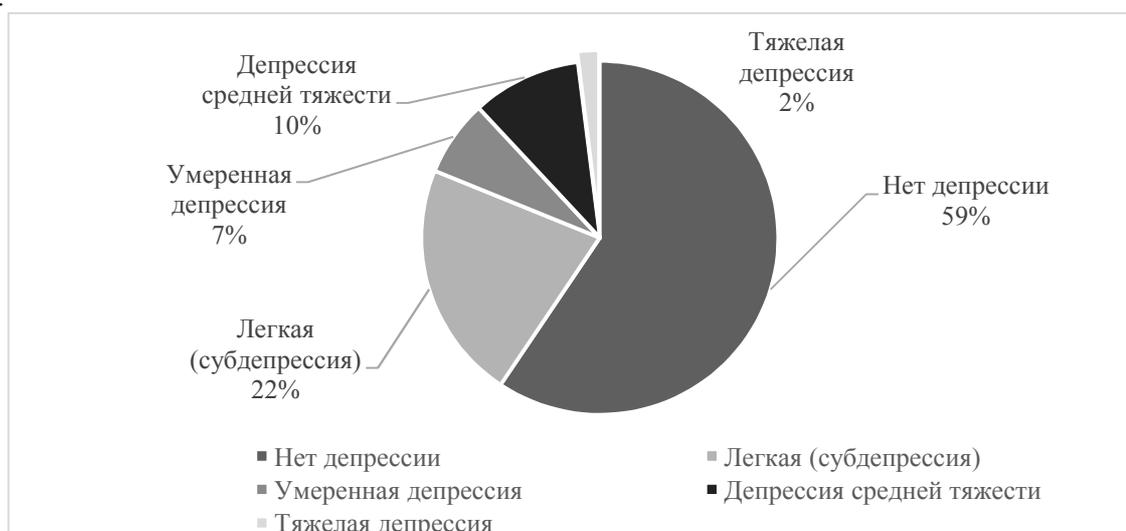


Рисунок 1 – Показатели депрессии по шкале депрессии Бека у студентов вуза

По результату исследования у большинства опрошенных студентов (у 60 %) депрессивных симптомов обнаружено не было. Однако у 40 % испытуемых были выявлены

симптомы депрессии от легкой выраженности, до симптомов тяжелой депрессии. Для них может быть характерно ухудшение настроения, снижение работоспособности и пессимистическим взглядом на происходящее, возникновение суицидальных мыслей, бессонница. Эту часть испытуемых можно отнести к группе риска.



Рисунок 2 – Результаты опроса по методике индикатор копинг-стратегий Д. Амирхана у студентов вуза

Наиболее предпочтительные стратегии совладания среди опрошенных студентов – стратегии «Разрешения проблем» и «Поиск социальной поддержки». Стратегия, которой опрошенные студенты отдают наименьшее предпочтение является стратегия «Избегания». Это означает, что в основном студенты стремятся активно разрешать свои проблемы различными путями, нежели их избегать.

Корреляционный анализ по Спирмену показал, что существует взаимосвязь между параметрами «уровень депрессивной симптоматики» и копинг-стратегией «избегание» ($r = 0.249$ при $p=0,040$). Это означает что лица, предпочитающие использовать стратегию «избегания» как способ разрешения стрессовой ситуации, пытаются отвлечься от проблем, обнаруживают более высокие значения депрессивной симптоматики, которые могут выражаться в ненависти к себе, чувстве собственной вины, низкой самооценке.

По данным Эмировой Э. Р. большинство студентов во время сессии предпочитают избегать проблемы, дистанцироваться, чем разрешать их [3]. Вероятно, в сессионный период можно обнаружить и рост депрессивной симптоматики у студентов, как реакцию на стресс.

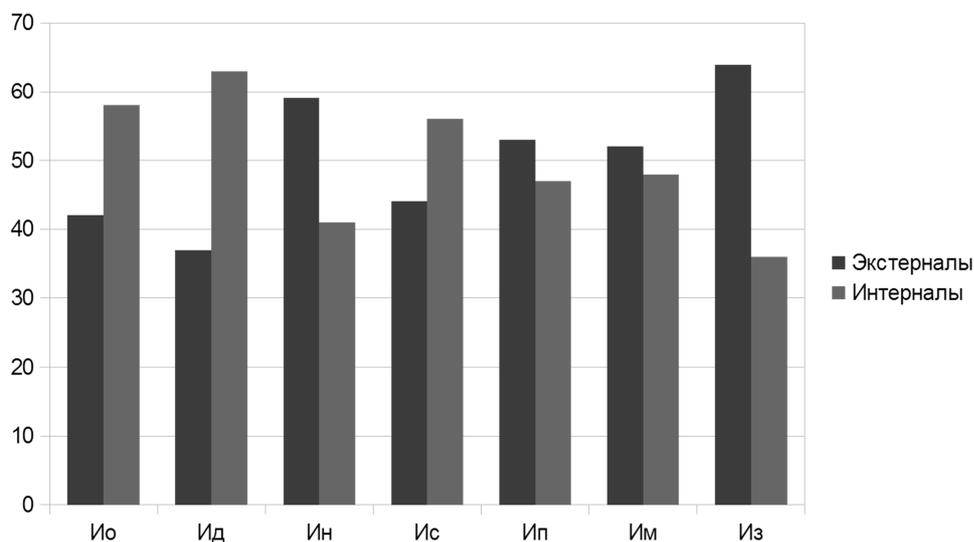


Рисунок 3 – Показатели субшкал опросника УСК (%)

Изучение локуса контроля студентов вуза, показало, что по шкале общей интернальности (Ио) 41 % испытуемых (28 человек) имеют экстернальный тип локуса контроля, а 59 % испытуемых (40 человек) имеют интернальный тип локуса контроля.

По шкале интернальности в области достижений (Ид) 43 % испытуемых (29 человек) имеют экстернальный тип локуса контроля, а интернальный тип присущ 57 % испытуемых (39 человек). По шкале интернальности в области неудач (Ин) ненамного преобладает количество испытуемых с экстернальным типом локуса контроля. Их количество составляет 51 % (35 человек) к 49 % (33 человека) с интернальным типом локуса контроля. По шкале интернальности в области семейных отношений (Ис) количество испытуемых с экстернальным типом локуса контроля и количество испытуемых с интернальным типом локуса контроля одинаково, по 50 % (34 человека).

По данным нашего исследования корреляционный анализ взаимосвязи уровня интернальности и проявлений депрессии показал достоверную связь со шкалой уровня интернальности в области межличностных отношений ($r=-0.241$ при $p<0.05$), в области производственных отношений ($r=-0.277$ при $p<0.01$), а также в области здоровья и болезни ($r=-0.193$ при $p<0.05$). Это говорит о том, что низкий уровень интернальности в области межличностных отношений, производственных отношений, в области здоровья и болезни обуславливает высокие значения показателя депрессивной симптоматики.

Таким образом, предпочтение стратегии избегания проблем повышает риск развития депрессивной симптоматики у студентов; внешний локус контроля (низкий уровень интернальности) в области межличностных, производственных отношений, в отношении к своему здоровью способствует высокому восприятию стресса и увеличению вероятности развития депрессивных симптомов у студентов.

Список литературы

1. Всемирная организация здравоохранения / Информационный бюллетень № 369, Апрель 2017.
2. Психиатрия: национальное руководство / В. Н. Краснова, Н. Г. Незнанова, В. Я. Семке, А. С. Тиганова; под ред. Т. Б. Дмитриевой. М.: ГЭОТР–Медиа, 2013. 624 с.
3. *Эмирова Э. Р.* Особенности копинг-стратегий у лиц с различной устойчивостью к стрессу (на примере студентов РЭУ имени Плеханова) : автореф. дис. ...магистр. психол. наук: 030300.68. М., 2015. 14 с.

СОВРЕМЕННОЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Художественное образование в государствах – ранее участниках Содружества Независимых Государств (СНГ) – это уникальное явление, органично сочетающее традиции и инновации, общечеловеческие и национальные ценности, все виды и жанры искусств и культурной деятельности, а главное – задачи личностного и социального развития. Несмотря на имеющиеся достижения в развитии национальных систем художественного образования, в этих странах под угрозой исчезновения и разрушения оказались многие традиционные художественные практики, неповторимые образцы народного творчества, формы передачи опыта художественной деятельности между поколениями, обеспечивающие сохранение национальных культур. Образование в сфере культуры или художественного образования требует создания принципиально новой концепции развития художественного образования.

В настоящее время осуществляется возрождение государственного, социально-культурного и нравственного наследия Луганской Народной Республики. Важным моментом является тенденция принятия необходимости внедрения компетентного подхода в процесс обучения. Происходит процесс реализации модернизации системы образования в этом направлении. Это обусловило создание предметных ключевых компетенций.

Главная цель художественного образования – формирование духовной культуры личности, приобщение к общечеловеческим ценностям, овладение культурным наследием.

В современном художественном образовании основными задачами преподавания в художественной школе являются:

- овладение учащимися знаниями элементарных основ реалистического рисунка, формирование навыков рисования с натуры, по памяти, по представлению, ознакомление с особенностями работы на практике в области декоративно-прикладного искусства, лепки и аппликации;

- развитие у детей изобразительных способностей, художественного вкуса, творческого воображения, пространственного мышления, эстетического чувства и понимания прекрасного, воспитание интереса и любви к искусству, любви к традициям своего народа и мировой культуры;

- обеспечить целостное восприятие мира младшими школьниками, сформировать системные знания, соответствующие современному уровню образования, сформировать ценностные ориентации школьников на основе демократических идей;

- воспитать нравственные качества личности школьника, обеспечивающих успех познания материальных и духовных ценностей, способность сохранять и развивать традиции в культуре, искусстве, возрождать все ценное, что имеется в родном крае, в родном Отечестве [1, с. 4].

Практика без теории, как и теория, не подкрепленная практикой – бездарная трата времени.

Основываясь на этом, можно говорить о приобретении практических навыков учащегося художественной школы на уроках.

На первом уровне начальной целью обучения является различение. Ученик различает объекты, которые изучались, либо их символичные изображения, когда их предлагают ему в готовом виде. Он может механически воспроизвести полученную информацию, это свидетельствует о том, что он достиг второй цели учебной деятельности – запоминания.

Этапы усвоения знаний на втором уровне обучения называются «смысловой» или «преобразующий». Смысловой этап означает усвоение знаний, которые позволяют выполнять практические задания по ранее усвоенным образцам. Ученик способен использовать знания и умения в новой, изменившейся ситуации. Таким образом, преобразующий этап можно считать промежуточным между вторым и третьим уровнями обучения.

Третий уровень обучения определяется как «творческий» или «продвинутый». Именно на этом уровне необходимо работать преподавателям школы, чтобы обеспечить эффективную профессиональную и личностную подготовку будущей профессиональной деятельности учащегося.

На уроках композиции, живописи, декоративно-прикладного искусства деятельность преподавателя должна иметь системно-моделирующий характер, т.е. он учит ребенка создавать новые образы и объекты на основе различных примеров ранее усвоенных или увиденных образов. Или отталкиваясь от прошлых образов создать совершенно новый. На этом уровне учебная цель может быть определена как формирование у ученика умения самостоятельно осмысливать объекты познания, то есть самостоятельно конструировать алгоритмы для установления существенных связей и взаимозависимостей. Самостоятельное осмысление предусматривает создание собственных оригинальных комбинаций мыслительных действий для поиска средств достижения цели, или даже создание собственных творческих работ.

На творческом уровне обучения ученик составляет собственный алгоритм действий для познания объектов действительности, удостоверяющий его способность переносить в новую для себя (нестандартную) ситуацию приобретенный в процессе обучения опыт осмысления и использовать полученные знания.

Например, рисование на темы. Рисование на темы – рисование композиции на темы окружающей жизни, иллюстрирование сюжетов литературных произведений, которое ведется по памяти на основе целенаправленных наблюдений, сопровождается на практике выполнением набросков и зарисовок с натуры [2, с. 5]. В процессе рисования на темы совершенствуются и закрепляются навыки грамотного изображения пропорций, конструктивного строения, объема, пространственного положения, освещенности, цвета предметов. Важное значение приобретает выработка у учащихся умения выразительно выполнять рисунки.

Рисование с натуры (рисунок, живопись) на практике включает в себя рисование по памяти и по представлению объектов действительности карандашом, а также акварельными красками, тушью- пером и кистью. Задания по рисованию с натуры могут быть длительными (1–2 урока) и кратковременными (наброски и зарисовки выполняются в течение 7–15 минут). Для развития зрительной памяти, пространственных представлений у учащихся важно как можно чаще давать им задания рисовать по памяти и по представлению.

Предметы для рисования с натуры в I классе ставятся во фронтальном положении. При этом основное внимание учащихся направляется на определение и передачу пространственного положения, пропорций, а также цвета изображаемых предметов или объектов.

Со II класса начинается изучение детьми закономерностей перспективы, конструкции, светотени. Применение этих законов на практике при рисовании. В дальнейшем учащиеся усваивают навыки изображения объемных предметов, находящихся во фронтальной и угловой перспективе (предмет расположен углом к рисующему и имеет две точки схода для сокращающихся в перспективе форм).

Также в I классе детей учат определять и называть цвета, в которые окрашены изображаемые объекты, со II класса знакомят с понятиями холодных и теплых цветов, а также цветового тона.

На протяжении всего времени обучения в художественной школе учитель продолжает развивать у учащихся умение видеть гармоничные цветовые сочетания. Практические занятия по живописи помогают учащимся в работах выразить всю цветовую прелесть окружающего мира, обогащают их духовно, развивают художественный вкус.

В целом содержание предметов «Рисунок» и «Живопись» знакомит с правилами рисования, обогащает знаниями конструктивного строения предметов, законов линейной и воздушной перспективы, светотени, композиции, гармонии цветовой окраски, расширяет их представления о многообразии предметов, явлений действительности и умения передавать все это в своих работах в материале. Тематическое рисование развивает фантазию ребенка.[3, с. 10].

Теоретическое содержание предмета «Композиция» включает рисование на темы окружающей жизни на основе наблюдений или по воображению, иллюстрирование повестей, рассказов, сказок и других литературных произведений.

От учащихся требуется: самостоятельно выбрать сюжет из предложенной темы, передать художественно-выразительными средствами свое отношение к нему. Учитель высказывает свои собственные впечатления, опыт и воспоминания. В младших классах он эмоционально украшает информацию, формулирует мысли и делает психологически эффективные акценты, а в старших классах по сути ознакомляет, ведь старший ученик темы мотивирует сам, проявляя свои замыслы.

Например, тема уроков. «Наследие наших предков сохраним и приумножим» – выполнение эскиза композиции на материале изучения памятников истории и архитектуры родного края (карандаш, акварель, тушь, перо, восковые мелки). Проводится беседа на тему: «Какую информацию о памятных событиях из истории культуры содержат изображения старинных и современных гербов города».

Тема урока связана с поисковой, исследовательской работой учащихся по сохранению и развитию художественных традиций своего народа. К первому уроку готовится выставка. Это могут быть фотоматериалы, предметы старинного быта, путеводители, брошюры, книги, рассказывающие о памятниках истории, где расположена школа. Большую помощь могут оказать экспонаты краеведческого музея, уголки народного творчества, связанные с изучением традиций данного региона.

Учитель на практике объединяет общей мыслью или формой сюжеты темы: он открывает «корни» темы, суммирует содержание и информацию сюжетов, следит за окончанием своей работы с учеником, при этом сам преподаватель прочувствует концепт и ищет способы, как детей привести к предварительному замыслу. Исследует темы искусством, прежде всего, художественную проблему и художественную технику в связи со своими замыслами. Поэтому говорим о том, что на практике видно, станет простая тема серьезной или простая тема принципиальной – это зависит от учителя и детей. Преподаватель при этом играет роль консультанта, который ненавязчиво руководит поисковой познавательной деятельностью.

Учащимся предоставляется возможность совершенствовать умения применять эффекты светотени, передавать пространственное расположение предметов, выделять композиционный центр с целью повышения выразительности рисунка. Важнейшим средством выразительности в сюжетной композиции остается цвет.

Вывод: системы художественного образования в ЛНР выстроены как многоуровневые системы, обеспечивающие преемственность между отдельными уровнями начального, среднего специального и высшего образования, а также создающие условия для реализации задач обучения посредством искусства. Таким образом, высокая социальная значимость художественного образования формирует особую социально-культурную ситуацию, в которой складываются предпосылки для обогащения основы художественного образования, его организационных и структурно-функциональных форм, содержания и педагогических технологий. И главное – такая социально-культурная ситуация ориентирует общественное сознание на создание благоприятных условий для приобщения новых поколений к ценностям культуры в процессе широкого художественного образования [4, с. 154].

Самое главное для педагога, для учителя услышать слова ребенка, ученика, которому всего одиннадцать лет фразу: «На мой взгляд, самое дорогое, когда учат в обычных вещах видеть красоту» [5, с. 33].

Список литературы

1. Кузин В. С. Изобразительное искусство и методика его преподавания в школе. М.: АГАР, 1998. 336 с.
2. Кузин В. С., Ростовцев Н. Н. Программы. Изобразительное искусство. Учеб. изд. М.: АГАР, 2006. 160 с.
3. Рутковская А. Рисование в начальной школе. СПб: Издательский дом «Нева»; М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2001.

ТЕСТОВЫЕ ФОРМЫ КОНТРОЛЯ УМЕНИЙ ЧТЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Обучение иностранному языку носит практический характер и нацелено на подготовку учащихся к общению на иностранном языке. В рамках обучения важную роль играет контроль, который может осуществляться в различных формах. Существует огромное количество форм контроля знаний и умений учащихся. На современном этапе контроль уровня обученности в виде тестирования все больше набирает популярность. Сфера применения теста как формы контроля в последнее время значительно расширилась. При измерении уровня владения языком, необходимо обращать особое внимание на то, насколько учащиеся адекватно и полно применяют полученные языковые навыки и речевые умения, участвуя в социальном взаимодействии. Проверка понимания материала учащимися с помощью теста является продуктивным способом контроля. Также посредством теста можно понять насколько обогатился лексический запас слов школьников. Контроль усвоения и понимания учебного материала при помощи тестов все сильнее привлекает к себе внимание не только педагогов с многолетним стажем преподавания, но и начинающих свою педагогическую деятельность молодых специалистов. Задания такого вида все чаще применяются как для учеников средних образовательных школ, так и для студентов высших учебных заведений.

Тестирование может свободно применяться для текущей, промежуточной и итоговой проверки знаний и умений учащихся. Кроме того, с помощью тестов можно проверить знания учащихся как выборочно, так и в целом. Тестовые задания или тестирование играет важную роль при закреплении изученного материала, при совершенствовании полученных знаний, навыков и умений и при выявлении проблем в усвоении необходимого материала [1].

В обучении иностранным языкам широко используются языковые тесты. Их также часто называют лингводидактическими тестами. Этот термин был введен русским ученым В. А. Коккотой в 1989-ом г. Он соотносил лингводидактический тест с определенным комплексом заданий. Это задания, которые подготовлены в соответствии с определенными требованиями и которые прошли предварительную апробацию для того, чтобы было возможно выявить показатели качества. А также задания, которые позволяют определить у испытуемых степень их языковой или речевой компетенции и задания, результаты которых поддаются определенной оценке по заранее установленным критериям и высчитываются в баллах [2, с. 123]. Такая форма контроля как тестирование дает возможность определить эффективность овладения учебным материалом и оценить способности обучающегося овладеть таким материалом. Тест можно использовать для проведения текущего, тематического, рубежного и итогового контроля. Он [тест] позволяет устранить субъективизм в оценках и снизить время, которое учитель тратит на проверку заданий. Как показывает практика, регулярное проведение тестирований стимулирует активность и внимательность учеников на уроке. Кроме того, повышает их ответственность при выполнении заданий.

В настоящее время, в системе образования тест рассматривается как форма контрольно-тренировочного задания, которое необходимо для диагностики уровня обученности и характеризующее определенными чертами. Тест должен быть прост в выполнении, и он должен быть стандартной структуры. А также должен включать небольшое количество учебного материала. Важно чтобы он обладал легкостью осуществления обратной связи и возможностью непосредственной фиксации результатов. Необходимо отметить, что качество обучения непременно зависит от правильной организации урока и контроля знаний и умений. При проведении контроля знаний и умений учащихся достаточно руководствоваться следующими правилами: контроль должен носить регулярный характер и охватывать максимальное количество учащихся за единицу времени. Объем контролируемого материала должен быть небольшим, но достаточно показательный, чтобы по степени его усвоения/неусвоения,

владения/невладения можно было понять, приобрели ученики необходимые навыки и умения или же нет.

Тестовая форма контроля имеет много достоинств. Тест удобен тем, что дает возможность учащемуся работать в удобном для него темпе, с постепенным переходом от одного уровня развития знаний к другому. При применении тестирования для закрепления языковых знаний и речевых умений можно будет сделать вывод, как грамматика и лексика усвоены. У преподавателя, в свою очередь, будет возможность скорректировать и спланировать дальнейший учебный процесс в соответствии с результатами проведенных тестов. Кроме того, проверка тестов занимает значительно меньше времени, чем проверка письменных работ. Это позволяет достаточно часто проводить тесты, что ведет к более спокойному отношению учащихся к контролю знаний. В сочетании с другими формами контроля, тестирования является эффективным приемом, который мотивирует подготовку учащихся к каждому занятию. Кроме того, растет активность на уроках, улучшается психологическая атмосфера в классе, закрепляются связи между учителем и учениками. Все это оказывает только положительное влияние на процесс обучения.

Регулярное тестирование пробуждает интерес, активность и внимательность учеников на уроке, повышает их ответственность при выполнении заданий. Результаты тестов анализируются учителем и демонстрируют ему, с одной стороны, уровень сформированности знаний учащихся, а с другой – уровень своей работы.

При обучении иностранным языкам тест как форма контроля выполняет следующие функции: контрольно-корректирующая функция. Эта функция выявляет, в какой степени новый материал был усвоен отдельными группами учащихся; контрольно-предупредительная и контрольно-стимулирующая функции обращают особое внимание обучаемых на то, какие требования предъявляет преподаватель, выявляются, какие пробелы могут возникнуть в процессе усвоения материала, что позволяет своевременно их ликвидировать; контрольно-обучающая функция, которая важна для самих учащихся, так как при выполнении тестов они не только проверяют свои знания, но и повторяют пройденный материал. Стоит отметить контрольно-диагностическую функцию, которая позволяет проверить уровень усвоения знаний учащимися, что ими усвоено хорошо, какой материал усвоен достаточно, а что было усвоено слабо, то есть диагностировать трудности языкового материала для учащихся. Контрольно-воспитательная функция тестирования позволяет учитывать индивидуальные особенности личности. Контрольно-обобщающая функция заключается в выявлении степени владения навыками и умениями по курсу обучения и представляет собой итоговые тесты в конце темы, полугодия, учебного года [4, с. 297–298].

Тесты являются продуктивным средством самоконтроля. Они развивают память, внимание учащихся, активизируют мыслительные операции, способствуют развитию критического мышления. Тест как форма контроля имеет определенные признаки, которые значительно отличают его от традиционных контрольных заданий. Первый довольно важный признак заключается в том, что при прохождении теста все находятся в одинаково равных условиях: все учащиеся во время тестирования работают с одинаковыми по объему и сложности заданиями в одно и то же время.

Следующий признак теста заключается в том, что качество выполненных заданий может быть выражено в числовом эквиваленте. То есть при проверке теста результаты заданий сравниваются с заранее подготовленными эталонами – ключами. Результаты оцениваются в баллах в соответствии с определенной шкалой. Данный признак теста позволяет обеспечить объективность проверки. Оценки выставляются независимо от личного мнения проверяющего.

Также тестовый контроль является экономичным. Четко установленная форма и содержание заданий и структуры теста в целом, позволяет быстро проверить значительный объем материала у каждого ученика в группе [3, с. 7].

Например, перед разработкой тестовых заданий для проверки умений чтения необходимо определить цель, которую хочет достичь учитель. Определить важно ли понимание идеи или определение темы текста или же необходимо более детальное понимание

прочитанного, установление последовательности событий или только извлечение полезной и нужной информации из предлагаемого текста. При составлении теста необходимо обращать особое внимание на общий характер текста. Нужно использовать повествовательные тексты, наполненные фактическим материалом, деталями, существенными для понимания текста. Тестовые задания должны быть изложены просто для понимания, и что бы ученик смог справиться с ними. Также необходимо учитывать три основных этапа работы с текстом: предтекстовый, текстовый и послетекстовый.

В завершение необходимо отметить, что спектр тестовых заданий может быть необыкновенно широк и разнообразен. Каждый педагог выбирает сам, какой вид теста ему разработать, какие задания будут наиболее приемлемыми в данном тесте и сколько их будет, и зависит это будет от тестируемой аудитории и от преследуемых целей. Но в каждом случае следует стремиться к тому, чтобы итоговые задания, применяемые для контроля уровня сформированности указанных речевых умений, как можно ближе соответствовали предъявляемым к таким заданиям требованиям. Все это возможно только при точном соблюдении правил составления тестовых заданий.

Список литературы

1. *Жаркова Л. И., Картушина Н. В.* Тестирование как метод контроля знаний при обучении иностранным языкам // Интернет-журнал «Мир науки». 2017. Том 5. № 2 <http://mir-nauki.com/PDF/14PDMN217.pdf>
2. *Коккота В. А.* Лингводидактическое тестирование. М.: Высшая школа, 1989. 123 с.
3. *Тен Э. Г.* Обучение чтению на иностранном языке в младших классах средней школы: дис. канд. пед. наук. СПб, 1999.
4. *Шукин А. Н.* Методика обучения иностранным языкам. М., 2004. 297–298 с.

КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РЕАГИРОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Теоретические положения феномена эмоционального реагирования освещены в трудах Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, Е. П. Ильина, В. К. Вилюнаса и др. Согласно исследованиям Е. П. Ильина, «эмоциональное реагирование – причинно обусловленное явление, реакция не отдельной системы или органа, а личности и ее прошлого апперцептивного опыта в целом, с включением в реагирование как физиологических, так и психических уровней управления и регуляции, относящихся ко всем подструктурам и сторонам личности» [1, с. 33].

Ребенок с недоразвитием познавательной сферы не имеет возможности осуществлять полноценный интеллектуальный контроль над эмоциональной сферой. Однако по сравнению с другими психическими процессами эмоциональная сфера этих детей наиболее сохранна, что позволяет говорить о возможности использования эмоциональной сферы в качестве обходного пути для развития адаптивных и интеллектуальных способностей этой категории детей [3].

Эмоциональная незрелость этой категории детей характеризуется склонностью к полярным, лишенным тонких оттенков эмоциям, которые поверхностны, неустойчивы, подвержены быстрым, подчас резким изменениям. Однако у некоторых учащихся наблюдается затаенность, инертность эмоциональных реакций, часто имеющих выраженный эгоцентрический характер [2]. Для эмоций младших школьников с интеллектуальной недостаточностью свойственны примитивность, маловыразительность, однообразность, недостаточная дифференцированность. По внешним эмоциональным проявлениям они не всегда могут угадывать смысл поведенческих реакций окружающих и адекватно реагировать на них.

Коррекционно-педагогическую работу по развитию эмоционального реагирования младших школьников с интеллектуальной недостаточностью предлагается осуществлять в рамках следующих последовательных этапов: подготовительного, начального, тренировочного и заключительного.

Подготовительный этап предусматривает работу по актуализации потребности учащихся в бесконфликтном социальном взаимодействии со сверстниками и развитие положительной мотивации на дальнейшую работу. В содержании данного этапа реализуются два направления коррекционно-педагогической работы:

– развитие элементарных знаний о базовых эмоциональных реакциях человека, их предметной соотнесенности и дифференциации;

– развитие элементарных знаний о возможностях эмоционального реагирования через внешние экспрессивные средства выражения эмоциональных реакций.

Начальный этап предполагает дальнейшую работу по развитию умений понимать, дифференцировать и называть базовые эмоциональные реакции, соотносить их с предметной обусловленностью. Содержание данного этапа реализуется посредством двух основных направлений работы:

– развитие умений адекватного восприятия эмоциональных реакций других людей по внешним экспрессивным средствам выражения эмоциональных реакций;

– развитие умений распознавать свои эмоциональные реакции и понимать их предметную обусловленность.

На тренировочном этапе учащиеся закрепляют полученные на предыдущих этапах знания, расширяют эмоциональный опыт, уточняют представления о возможностях эмоционального реагирования, учатся выделять причинно-следственные связи между эмоциональной реакцией и явлениями окружающей действительности. В содержание данного

этапа помимо закрепления имеющихся знаний и перевода их на уровень умений включены два основных направления работы:

- развитие умений открытого проявления эмоциональных реакций социально-приемлемыми способами;
- формирование умений адекватного эмоционального реагирования через использование внешних экспрессивных средств выражения эмоциональных реакций.

Заключительный этап является гармоничным продолжением предыдущего этапа и включает в себя закрепление полученных ранее знаний и умений. Основными задачами педагога становятся обобщение и перенос нового позитивного опыта в практику реальной жизнедеятельности ребенка. Нами обозначены следующие основные направления работы на данном этапе:

- формирование умений управления эмоциональным реагированием в ситуациях социального взаимодействия со сверстниками;
- формирование умений переносить полученные знания по управлению эмоциональным реагированием из учебной ситуации в реальную жизненную обстановку.

При осуществлении коррекционно-педагогической работы рекомендуем применять моделирование и арттерапевтические методы.

Реализация коррекционно-педагогического воздействия через использование социально-ролевого моделирования рассматривается как эффективное средство формирования навыков самоконтроля и самоуправления собственным эмоциональным реагированием младшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью. Ролевое решение предлагаемых ситуационных задач оказывает позитивное влияние на коррекцию познавательной, волевой сфер учащихся способствует нормализации их межличностных отношений со сверстниками, развитию адекватного, социально приемлемого поведения, а также дальнейшей успешной их социализации и адаптации в современном обществе.

Применение в коррекционно-педагогической работе по развитию эмоционального реагирования младших школьников с интеллектуальной недостаточностью арттерапевтических методов позволяет преодолеть «социальное выпадение» данной категории учащихся и сформировать их психологическую подготовленность к жизни в социуме, а также позволит совместить индивидуальный подход к каждому ребенку и групповую форму работы.

В коррекционную работу включены следующие арттерапевтические методы:

- телесно-ориентированные методы;
- психогимнастические методы;
- эмоционально-символические методы;
- методы поведенческой групповой и индивидуальной психотерапии.

Психомышечная тренировка нацелена на снятие психомышечного напряжения, улучшение самочувствия и настроения, закрепление положительных эмоциональных состояний учащихся.

Психогимнастика используется с целью формирования у учащихся младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью умений распознавать свои эмоциональные реакции и понимать их предметную опосредованность, а также умений адекватного эмоционального реагирования через использование экспрессивных средств выражения эмоциональных реакций: «радость», «страх», «гнев», «тревога», «обида», «агрессия». Применение психогимнастических средств способствует обучению детей азбуке выражения эмоций. С помощью этюдов дети последовательно знакомятся с возможностями экспрессивного выражения эмоциональных реакций посредством выполнения элементов выразительных движений, мимики, пантомимики, жестов, позы, походки, положения тела в пространстве. Среди эмоционально-символических методов рекомендуется использовать элементы сказкотерапии и изобразительной деятельности. Знакомство со сказками помогает младшим школьникам с интеллектуальной недостаточностью расширить собственный репертуар эмоционального реагирования, обогатить опыт сопричастного переживания, познакомиться с общепринятыми нормами и правилами поведения. Коррекционные

возможности сказки по отношению к таким детям связаны, прежде всего, с тем, что она является источником появления новых позитивных переживаний детей, способствует накоплению у них эмоционального опыта, приобщает к участию в общественной жизни, учит правилам поведения в обществе и адекватному эмоциональному реагированию на явления окружающей действительности.

Методы индивидуальной поведенческой психотерапии целесообразно применять по отношению к тем учащимся, в структуре эмоционального реагирования которых наблюдались чрезмерно повышенная возбудимость, что выражалось в бурных аффективных вспышках в процессе взаимодействия со сверстниками, ярко выраженные проявления физической агрессивности, негативизм, полный отказ от совместного выполнения заданий. Методы поведенческой групповой психотерапии представляют методы игровой терапии и социально-ролевого взаимодействия со сверстниками. В рамках данного метода могут быть использованы следующие виды игр:

– подвижные игры в их разумном и оптимальном использовании несут большой эмоциональный заряд, способствуют выходу чрезмерной негативной энергии,

– психогимнастические игры используются с элементами музыкального сопровождения в ходе реализации мимических, пантомимических, психомоторных этюдов и музыкально-ритмических движений;

– игры-упражнения на развитие эмоционального реагирования и эмоционального контакта направлены на развитие у школьников младшего возраста с интеллектуальной недостаточностью элементарных знаний о возможностях эмоционального реагирования, формирование у них умений адекватного восприятия других по внешним экспрессивным средствам выражения эмоциональных реакций;

– коммуникативные игры (мимические, пантомимические, психомоторные этюды). В процессе таких игр младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью овладевают умением сопереживать, освобождаться от эмоциональной напряженности, свободно и полноценно выражать собственные эмоциональные реакции, а также адекватно воспринимать окружающих.

– игры с правилами (игры и задания, направленные на развитие произвольного поведения);

– сюжетно-ролевые игры (ролевая гимнастика, включающая ролевые действия и ролевые образы) позволяют снять «тактильную зажатость», поддерживают активность и заинтересованность детей, создают условия для практического усвоения материала и отработки умений управления эмоциональным реагированием в ситуациях социального взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Использование метода социально-ролевого взаимодействия основано на моделировании реальных ситуаций социального взаимодействия, которые, с одной стороны, выступают как инструмент коррекции эмоционального реагирования младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, с другой – как средство формирования у них умений управления эмоциональным реагированием в ситуациях социального взаимодействия с окружающими. Данный метод позволяет создать условия для практического усвоения материала младшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью, отработки у них умений управления эмоциональным реагированием в ситуациях социального взаимодействия со сверстниками.

Таким образом, реализация данных этапов коррекционно-педагогической работы обеспечит развитие эмоционального реагирования младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, что будет способствовать их успешной адаптации и социализации в современном обществе.

Список литературы

1. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001. 752 с.
2. Петрова В. Г. Белякова И. Психология умственно отсталых школьников. М: Академия, 2002. 160 с.
3. Хвойницкая В. Ч. Теоретические основы социально-эмоционального воспитания учащихся с интеллектуальной недостаточностью // Образование и педагогическая наука. 2008. № 6. С. 81–89.

Л. Н. Максимова

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор

КУРСЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И МЕЖДУНАРОДНЫЕ СТАЖИРОВКИ ДЛЯ РАБОТНИКОВ КУЛЬТУРЫ И БИБЛИОТЕК В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С октября 2019 г. в университете обучаются группы библиотекарей Московской области из Мытищ, Жуковского, Долгопрудного, Краснознаменска по программе: «Современная библиотека. Новые вызовы. Профессиональные стандарты». Данная тематика интересна и востребована библиотечным сообществом региона.

Во время набора групп, директора Централизованных библиотечных систем неоднократно подчеркивали, что современным библиотекарям, кроме теоретических знаний крайне необходимо знакомство с передовыми практиками других регионов и стран. Положительным опытом подобной работы может послужить программа стажировки, которая осуществляется уже более трех лет для библиотекарей Московской области и города Минска и Минской области. Например, со 2 по 8 июня 2018 г. в Минске проходила стажировка для библиотекарей Подмоскovie «Современные практики библиотечно-информационной деятельности в учреждениях культуры России и Беларуси», в которой приняли участие 26 человек, это директора библиотек, заведующие, библиотекари из Домодедово, Видного, Реутово, Краснознаменска, Коломны, Воскресенска, Пушкино, Клина и Орехово-Зуево.

Программа стажировки была разработана кандидатом исторических наук, доцентом Максимовой Л.Н. совместно с директором Централизованной системы детских библиотек г. Минска Республики Беларусь Швед Татьяной Алексеевной.

Первый день пребывания на белорусской земле был посвящен теме Великой отечественной войны, и начался с посещения Белорусского государственного Музея истории Великой Отечественной войны, данный музей является уникальным учреждением культуры для воспитания подрастающего поколения Беларуси и России в духе патриотизма и любви к Родине.

В Центральной детской библиотеке им. Н. Островского г. Минска состоялся международный круглый стол «Современные практики и сотрудничество по продвижению информационно-библиотечных услуг», в котором принимали участие и минчане, и библиотекари Московской области. Открыла мероприятие Швед Т. А., докладом о работе возглавляемой ей библиотечной системы в г. Минске. Затем выступила Максимова Л. Н., которая представила деятельность учреждений культуры и библиотек Московской области, рассказала о задачах стажировки. После вводной части делились опытом работы все участники круглого стола из России и Беларуси: Ковешникова Марина Александровна, заведующая отделом обслуживания Центральной городской библиотеки МБУК «Клинская ЦБС»; Лукашева Татьяна Викторовна, директор МБУК «Межпоселенческая библиотека» г. Видное; Макина Татьяна Викторовна, заведующая отделом обслуживания Центральной библиотеки МБУК «Межпоселенческая библиотека Пушкинского муниципального района»; Фролова Анна Михайловна, заведующая городской детской библиотекой №32 г. Домодедово; Шмелева-Михайлова Анна Валентиновна, заведующая Мильковским сельским филиалом № 8 МБУК «Межпоселенческая библиотека» г. Видное; Ким Светлана Николаевна, заместитель директора МБУ «Коломенская городская централизованная система»; Отческа Наталья Дмитриевна, заведующая детской библиотекой № 4 г. Минска; Бегун Людмила Петровна, заведующая детской библиотекой № 5 г. Минска; Макаренко Лидия Ивановна, главный редактор белорусского профессионального журнала для библиотекарей «Бібліятэка прапануе» («Библиотека предлагает»); Метлова Вера Ефремовна, директор МБУК «Центральная муниципальная библиотека» г. о. Краснознаменск и другие.

Одним из знаковых событий стажировки стала встреча с белорусскими писателями в Союзе писателей Беларуси в Доме Литератора. Ведущим мероприятия был Поздняков Михаил

Павлович, председатель Минского городского отделения Союза писателей Беларуси. Также во встрече приняли участие: Владимир Мозго, председатель секции детской литературы Союза писателей Беларуси; Инна Николаевна Фролова, белорусская детская писательница; Сергей Волков, художник-иллюстратор; Иван Захарович Юркин, белорусский детский писатель; Георгий Васильевич Марчук, белорусский детский писатель и другие. Состоялся очень интересный конструктивный разговор о том, как должно выстраиваться продуктивное сотрудничество между писателями и библиотекарями с тем, чтобы новые книги как можно быстрее находили своих читателей. В конце встречи участники обменялись контактами и пригласили друг друга в гости для профессионального общения, писатели подарили библиотекарем свои новые книги с автографами.

Программа стажировки не могла обойти стороной Национальную библиотеку Беларуси, возглавляющую систему библиотек страны. Реализуя функции социокультурного центра, библиотека развивает традиции культурно-просветительного учреждения мирового значения, способствует гуманизации общества. Особый интерес в Национальной библиотеке у участников стажировки вызвала выставка «Белорусский букварь: 400 лет истории»: на ней демонстрируются известные буквари и азбуки XVI–XXI вв., разные по составу, графике, художественному оформлению, педагогическим приемам обучения чтению и письму, буквари для незрячих, глухонемых, буквари на иностранных языках. Особый интерес представляют белорусские учебники для обучения чтению начала XX века: белорусские буквари и хрестоматии Каруся Каганца, Тетки (Алоизы Пашкевич), Якуба Коласа, Вацлава Ластовского, Янки Станкевича, Леониллы Горецкой и др.

В программе также было уделено большое внимание Государственному Литературно-мемориальному Музею Якуба Коласа и Государственному литературному музею Янки Купалы, так как именно эти народные поэты Беларуси своим творчеством подняли белорусскую литературу на мировой уровень, продемонстрировав необычайную силу и творческую мощь белорусского слова.

В Музее Якуба Коласа состоялась встреча с директором Зинаидой Николаевной Комаровской, заслуженным работником культуры Беларуси, лауреатом Специальной премии Президента Республики Беларусь в номинации «Музейное дело», автором ряда статей по музеологии, музейному делу Республики Беларусь, коласоведению.

В Музее Янки Купалы библиотекари Подмосковья познакомились с современными музейными технологиями: в экспозиционном пространстве белорусского музея работает новый тип мультимедийных систем таких, как проекционная музейная экспозиция с демонстрацией тематических видеоклипов в трехмерном обнаружении (формате 3D), система для трансляции объемных изображений, touch-монитор, выполняющий функцию инфокиоска, содержание которого составляют 4 виртуальных тура по филиалам музея, электронная Книга почетных гостей, и фотокамера для изготовления «Диплома посетителя».

Благодаря гостеприимному приему директора Елены Романовны Ляшкович знакомство с Музеем Янки Купалы получилось очень живым и интересным. После экскурсии по Музею Янки Купалы состоялась встреча с белорусским автором Аленой Масло, которая никого не оставила равнодушным, так как творчество писательницы наполнено добротой и любовью. Алена Масло провела мастер-класс для участников стажировки по работе с ее книгой «Меня зовут Лохнеска» с применением театрализованных форм.

Особое место в программе стажировки заняло знакомство с опытом работы детской библиотеки № 5 г. Минска, на базе которой функционирует уникальный Информационный центр культуры Японии.

В заключении Ясюк Марина Дмитриевна, заведующая отделом учреждений культуры Минского горисполкома, выразила надежду, что в ближайшем будущем минские коллеги, возможно, смогут приехать в Подмосковье для обмена опытом работы в библиотечном деле.

Опыт такой работы полезен во многих аспектах: во-первых, способствует укреплению культурных и профессиональных связей между представителями России и Беларуси, что особенно актуально во время принятия политических решений об укреплении Союзного

государства; во-вторых, из таких поездок впоследствии рождаются многие международные проекты.

Список литературы

1. *Трушин О. Д.* Этот проект ошарашил нас всех // Современная библиотека. 2017. № 7. С. 40–43.
2. *Максимова Л. Н.* Ветка сакуры к нам протянулась. Сближение культур на благо добрососедских отношений // Библиотека. 2018. № 9. С. 50–53.
3. *Максимова Л. Н.* Семь дней под белыми крыльями: Чем Россия и Беларусь удивили друг друга // Библиотека. 2018. № 11. С. 13–16.

КОНТРОЛЬ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В современном мире образование является одним из самых важных приоритетов государственной политики в области образования. Сегодня особое внимание уделяется внедрению и применению инновационных технологий в средней образовательной школе. Использование новых технологий в средней школе является новой формой образовательного процесса. Одним из путей решения данной проблемы может выступить использование в учебном процессе электронного учебника.

Электронный учебник – это специальное средство либо программное обеспечение, используемое в учебном процессе. В настоящее время под словосочетанием «электронный учебник» понимают не просто электронную версию привычного учебника, а сложный комплекс программ на электронных устройствах, который позволяет демонстрировать ученикам теоретическую часть учебного материала, обучающий мультимедийный материал, таблицы, графики и т. д., а также под электронным учебником понимается такое программное средство учебного назначения, которое позволит учащемуся освоить учебный курс самостоятельно с помощью персонального компьютера.

Электронный учебник может содержать в себе не только теоретическую часть учебного материала, но и практическую часть (задания для самостоятельного решения), проверку правильности решения. Данный подход можно рассмотреть на примере обычной презентации в программе PowerPoint с использованием Visual Basic for Applications.

Для создания контролирующей программы необходимо подключить режим «разработчик». Это можно сделать во вкладке параметры.

В блоке «Элементы управления» находятся управляющие кнопки, а именно: подпись, текстовое поле, счетчик, кнопка, изображение, полоса прокрутки и т.д. С помощью данных управляющих кнопок можно создать необходимые элементы управления в презентации. Чтобы перейти в среду программирования VBA необходимо нажать на иконку Visual Basic или сочетанием клавиш Alt + F11. Здесь прописывается код для каждой управляющей кнопки в соответствии с ее назначением.

С использованием данных управляющих кнопок можно создать простую контролирующую программу, где учащиеся будут вводить в текстовое поле ответы, а программа самостоятельно может проверять правильность, подсчитывать количество верных и неверных ответов.

Данная презентация работает при запуске слайд-шоу. На экране мы видим 3 кнопки. «Новый пример» – генерирует цифры в пределах от 0 до 9. Далее пользователь вводит ответ в пустое поле на экране с клавиатуры. После чего появляется надпись, что ответ правильный, а ниже начинается подсчет правильных ответов. В противном случае, программа выведет надпись, что ответ неверный, и также начнет подсчет ошибочных ответов.

Список литературы

1. *Башмаков А. И.* Разработка компьютерных учебников и обучающих систем. М.: Филинь, 2003. 616 с.
2. *Краснова Г. А.* Технологии создания электронных обучающих средств. М.: МГИУ, 2003. 223 с.
3. *Баранова Ю. Ю.* Методика использования электронных учебников в образовательном процессе // Информатика и образование. 2000. № 8. С. 43–47.

Ю. Г. Медведева

Научный руководитель: Ф. Ш. Салитова

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА СРЕДСТВАМИ КНИЖНОЙ ГРАФИКИ

В настоящее время одной из актуальных проблем художественного образования является поиск путей совершенствования подготовки учителей изобразительного искусства для общеобразовательных школ.

Учитель изобразительного искусства общеобразовательной школы принимает непосредственное участие в формировании таких сторон личности ребенка, как гуманность, свобода, духовность. Это предполагает решение следующих задач:

- развитие художественного вкуса, эстетическое отношение к окружающей действительности;
- формирование художественно-образного мышления;
- приобщение к наследию отечественного и мирового искусства;
- развитие чувства композиции и цвета, пространственного мышления;
- развитие творческих способностей, формирование навыков работы в различных видах художественной деятельности.

В процессе формирования специальных умений и профессиональных навыков будущего учителя изобразительного искусства важное место занимает иллюстративное рисование. Поэтому необходимо предъявлять высокие требования к подготовке художника – педагога и разработке вопросов преподавания книжной графики как части общехудожественной подготовки, поскольку иллюстрирование книги предполагает глубокое понимание личности автора и его эпохи, самого произведения и его стиливых особенностей. Для художника-иллюстратора важны натренированная память, творческое воображение, умение создавать художественное изображение по словесному описанию, самостоятельное изучение особенностей быта, культуры иллюстрируемого времени, поиск свежих решений и удачной композиции.

Для того, чтобы успешно развить эти навыки у будущих учителей изобразительного искусства в рамках занятий по книжной графике следует стремиться к решению следующих задач:

- четкое понимание роли книги в эстетическом окружении ребенка, знание особенностей детской книжной графики;
- осмысление книги как целостного образа при работе с книжным макетом;
- умение видеть перспективы и направления развития художественного облика детской книги;
- поиск наиболее соответствующей стилистики при оформлении произведения;
- знание специфики оформления книги.

Для решения этих задач необходима разработка специальных методик, направленных на поиск индивидуального стиля, формирование профессионального мастерства и раскрытия творческого потенциала обучаемых.

Усиленное внимание в процессе профессиональной подготовки будущего учителя изобразительного искусства стоит обратить на специфику иллюстрирования литературных произведений для детей. Книга – это одно из первых произведений искусства, с которым знакомится маленький человек: «Книжная иллюстрация – это первое впечатление и знакомство малыша с миром изобразительного искусства. Она дополняет, и даже углубляет содержание произведения, пробуждая в детях те эмоции и чувства, которые развивают и пополняют его внутренний мир, а также, книжная иллюстрация выполняет эстетическую функцию» [2].

Отсюда особо важно, чтобы его с самого раннего детства окружали «правильные» книги. Каким критериям они должны соответствовать? Главный теоретик группы «Мир искусства» А.

Н. Бенуа справедливо утверждал, что «художник, занятый книгой», обязан обращать внимание «на выработку формата, на качество, поверхность и цвет бумаги, на размещение текста на странице, на распределение и соотношение заполненных и пустых пространств, на шрифт, на обрез, брошюровку и т.д.» [1, с. 44–45]. Именно поэтому специфику иллюстрирования детской книги нужно изучать наиболее детально.

Для понимания правильного композиционного ряда в детской книге, поиска наиболее удачных форм и решений при создании иллюстраций, будущие учителя изобразительного искусства в рамках занятий по книжной графике должны уделять много внимания наброскам с натуры, стилизации предметов с помощью различных приемов графики.

Детская книга – один из первых учителей и воспитателей ребенка. Именно она дает маленькому человеку первые знания о многообразии и сложности мира, в котором мы живем, учит доброму, рассказывает о прекрасном. Рисунки иллюстратора прочитанной в детстве книги навсегда остаются в памяти ребенка, они напрямую влияют на формирование его эстетического вкуса. Позже, в возрасте 6–7 лет, у юного читателя формируется способность к изображению сложных сюжетов, он сам начинает создавать свои первые иллюстрации, черпая вдохновение из литературных произведений. Учитывая это, учебные программы школы отводят иллюстрированию книги примерно треть учебного времени на занятиях изобразительным искусством. Поэтому нельзя недооценивать значение изучения искусства книжной графики при профессиональной подготовке учителя изобразительного искусства.

Список литературы

1. Бенуа А. Н. Задачи графики // Искусство и печатное дело. 1910. № 2–3. С. 44–45.
2. Перевалов Г. Н. Роль иллюстрации при обучении детей в школе // URL: [http://sibac.info/archive/guman/5\(32\).pdf](http://sibac.info/archive/guman/5(32).pdf) (Дата обращения: 23.10.2019).

Ю. Г. Медведева

Научный руководитель: Ф. Ш. Салитова

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолатор

РОЛЬ ИЗУЧЕНИЯ КНИЖНОЙ ГРАФИКИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Несмотря на бурное развитие технического прогресса, появление всевозможных гаджетов, электронных изданий, бумажная книга занимает прочное место в нашей жизни. Пожалуй, это первое произведение искусства, с которым знакомится человек еще будучи младенцем. Он смотрит на яркие картинки в книге, осязает их, с их помощью начинается активное познание мира. Младший школьник распознает буквы, учится читать, в этом случае иллюстрация выступает как вспомогательный элемент, текст выходит на первый план – книга становится средством обучения. Подросток уже овладел беглым, выборочным чтением, книга для него приобретает иной смысл – теперь это источник знаний, новой и нужной информации. Но и будучи взрослым, человек не оставляет книгу, ее роль снова изменяется и расширяется: книга способствует приобретению новых знаний в своей профессиональной области, развитию культуры, этики, а также книжное произведение помогает скрасить досуг и дарит эстетическое наслаждение. Книги сопровождают человека всю его жизнь.

А. С. Молчанова в своей книге «На вкус, на цвет...» очень убедительно пишет о влиянии окружающей среды на ребенка: «...педагогика чувственного знания еще не создана. Стихийность формирования чувственной сферы личности создает видимость врожденности вкуса. На самом деле, складываясь стихийно, восприятие тем не менее формируется социальной средой. Его воспитателем является предметный мир, мир вещей и явлений, который окружает человека, особенно в детском возрасте. Отсюда первая задача в воспитании вкуса – создать среду, достойную человека, построить прекрасный мир. Это выходит за рамки собственно педагогики. Однако создание среды в более узком смысле, как непосредственного окружения ребенка, устранение из его мира всего уродливого, дисгармоничного, безобразного входит в педагогическую задачу воспитания вкуса. Педагогу не может быть безразлично, какими книжками, игрушками, предметами быта пользуется ребенок. Тот, кого в детстве приучили называть куклами разных уродов и страшилищ, вырастая, не отличит красивого костюма от безобразного, а при отсутствии исправляющих влияний и соответствующем выборе профессии он со временем становится производителем безвкусицы где-нибудь на посту директора артели игрушек, швейной фабрики или даже в качестве художника» [1, с. 28].

Итак, согласно высказыванию А. С. Молчановой, очень важно, чтобы человека с самого раннего детства окружали «правильные» книги. Каким критериям они должны соответствовать? Главный теоретик группы «Мир искусства» Александр Николаевич Бенуа призывал «не... забывать в украшении книги об ее архитектуре» и утверждал, что «художник, занятый книгой», обязан обращать внимание «на выработку формата, на качество, поверхность и цвет бумаги, на размещение текста на странице, на распределение и соотношение заполненных и пустых пространств, на шрифт, на обрез, брошюровку и т.д.» [2, с. 44–45]. Для того, чтобы разбираться в этом, чтобы создавать действительно стоящие по своему облику книги, художник должен обладать большим спектром знаний и умений. Эти знания настолько обширны, что будет лучше, если будущий художник начнет погружаться в мир искусства книжной графики как можно раньше, еще в школе, на уроках изобразительного искусства, постепенно знакомясь с базовыми понятиями, художественно-выразительными средствами книги и практикуясь в их создании.

Важно как можно раньше развить у будущего художника художественное восприятие и эстетический вкус. К современному специалисту, занимающемуся книжной графикой, выдвигается множество требований, касающихся его личных черт, чтобы он мог качественно выполнять свою работу и создавать действительно ценные произведения. Он должен быть

культурной, гуманной, свободной, духовной личностью, быть нравственным, чутким и гибким, иметь творческую самореализацию в мире культурных ценностей. Изучение искусства книжной графики, начатое еще в школе, на уроках изобразительного искусства, способствует стремительному развитию этих качеств.

По этим причинам, изучению искусства книжной графики в художественно-педагогических высших учебных заведениях должно уделяться особое внимание. Только тот учитель изобразительного искусства, который владеет обширными знаниями о художественной культуре в целом, о неотъемлемом месте искусства в культуре, в жизни человека, а также об искусстве книжной графики, сможет дать необходимые теоретические и практические навыки будущему художнику книги. Это, в свою очередь, способствует созданию поистине ценных художественных печатных изданий.

Из всего сказанного прослеживается логическая замкнутая закономерность: «хорошие» книги – изучение книжной графики на уроках изобразительного искусства – получение дальнейшего художественного образования – создание «хороших» книг. И чем больше «хороших» книг будет лежать на полках магазинов, тем культурнее, нравственнее станут читатели. В самой большой степени ответственность за раскрытие творческого потенциала будущего художника книги лежит на учителе изобразительного искусства общеобразовательной школы.

Список литературы

1. Молчанова А. С. На вкус, на цвет: теоретический очерк об эстетическом вкусе. М.: Искусство, 1966.
2. Бенуа А. Н. Задачи графики // Искусство и печатное дело. 1910. № 2–3. С. 44–45.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФОНОВОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ СРЕДЫ В КОНТЕКСТЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И ПЕРВОЙ СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В рамках социально-информационного пространства можно проследить за тем как нарастают тенденции взаимодействия и взаимовлияния музыкальной среды и социальных процессов. Итак, на сегодняшний день роль музыки по иному интерпретируется, осмысливаясь не просто как универсальное средство передачи звуковой информации, а приобретает статус эмоционального ресурса человечества. Именно музыкальное искусство обладает способностью осуществлять сохранение, накопление и передачу информации силой духовно-координационных, регулирующих, приспособительных и других положительно действующих эмоций.

Мы выявили очевидность полярных расхождений музыкальной среды, в соответствие с чем и происходит подразделение коммуникативных потоков музыкальной среды на два русла: (А. Н. Якупов (развлекательная ↔ академическая), О. Б. Девятова (тиражируемая ↔ элитарная), Т. В. Чередниченко (U–Musik (низшая) ↔ E–Musik (серьезная) и т.д.) [5].

Проникновение закодированной в музыке информации об общечеловеческих ценностях во все сферы социальной среды, оказывает прямое действие на поведение ребенка, его настроение, вкусы и потребности, обозначив для нас необходимость интерпретации основных ее видов (*неосознаваемая музыкальная среда, осознаваемая музыкальная среда*) и выделении смежного вида музыкальной среды: *фоновая музыкальная среда – полимодальная динамическая среда, обладающая нетривиальными (пространственными, временными, психологическими и педагогическими) параметрами, влияющая на адаптационные возможности человеческого организма* (рисунок 1).

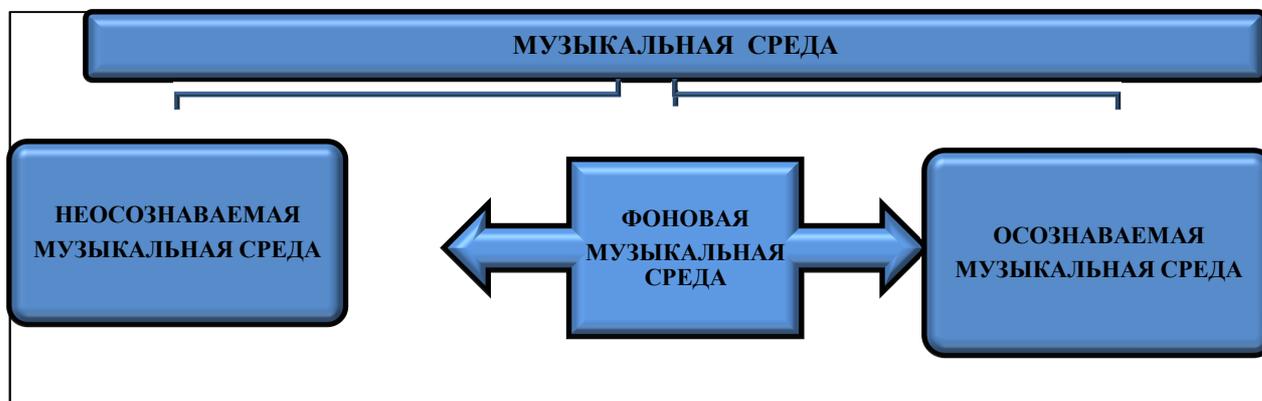


Рисунок 1– Виды музыкальной среды

Фоновая музыкальная среда представляет собой эстетическое обустройство звукового пространства ребенка в образовательном процессе, обеспечивающее социализацию, развитие и оздоровление личности ребенка, а также непрерывность его образования и духовного совершенствования.

В рамках различных научных областей, в той или иной степени затрагивающих вопрос функциональности музыки (культурология, искусствознание, музыковедение, эстетика и др.), сложилась отчетливая позиция и принятие того, что музыка способна выполнять различные функции, однако подчеркивается доминирование именно эстетически-ценностной стороны, которая включает и опосредует все другие функции.

Отмечая положительное значение исследований Ю. Б. Алиева, М. С. Кагана, С. Х. Раппопорта, Л. М. Крымовой, В. В. Медушевского [3] и др., нужно отметить, что на протяжении XX ст. не были проведены фундаментальные исследования, изучающие адаптационную функцию музыкальной среды и фоновой музыки. Лишь отдельные авторы

(М. В. Леви [2], Л. И. Уколова) указывают на адаптивную возможность музыкального искусства. Становится очевидным, что подобные классификации, несмотря на феноменологическую полноту, страдают отсутствием системности, в них смешаны цели и сферы применения фоновой музыки.

Для построения логической структуры нашего исследования мы обозначили уровни, на которых осуществляется адаптация организма ребенка к новым социальным условиям, и сопоставили их с возможностями фоновой музыкальной среды через адаптационные признаки различных функций: биологический уровень → рефлекторная (И. М. Догель, М. В. Леви); психофизиологический уровень → компенсаторная (Е. П. Ильин), седативная (Н. И. Моисеева); психологический уровень → тимогенная (М. В. Леви), анксиолетическая (М. В. Леви), фильтрационная (А. А. Реан), катарсическая (Е. П. Фролов), мобилизационная (Ю. Н. Бычков); социально-психологический уровень → личностно-преобразующая (М. С. Каган), социально-адаптационная (О. П. Тарканов), приспособительная (Е. С. Полякова), функция фасилитации (К. Роджерс), коррекционная (А. Л. Гройсман).

Перечисленные общекультурные и прикладные функции фоновой музыкальной среды не могут существовать в чистом виде, постоянно взаимодействуя и перекрещиваясь между собой, образуют характерные черты адаптационной функции (повышение физической работоспособности; улучшение сенсомоторных реакций; способствование осознанной включенности в социум, адаптация к определенной культурной среде; активизация резервных возможностей организма и др.).

Таким образом, адаптационная функция представляет собой одну из важных отличительных характеристик фоновой музыкальной среды учреждения дошкольного образования, которая включает в себя адаптационные признаки ряда функций музыкального искусства, тем самым обеспечивая комплексное воздействие (физиологическое, психологическое, педагогическое и социальное) на формирование социально-педагогического адаптационного потенциала как важнейшего фактора становления личности на разных этапах онтогенеза (рисунок 2).

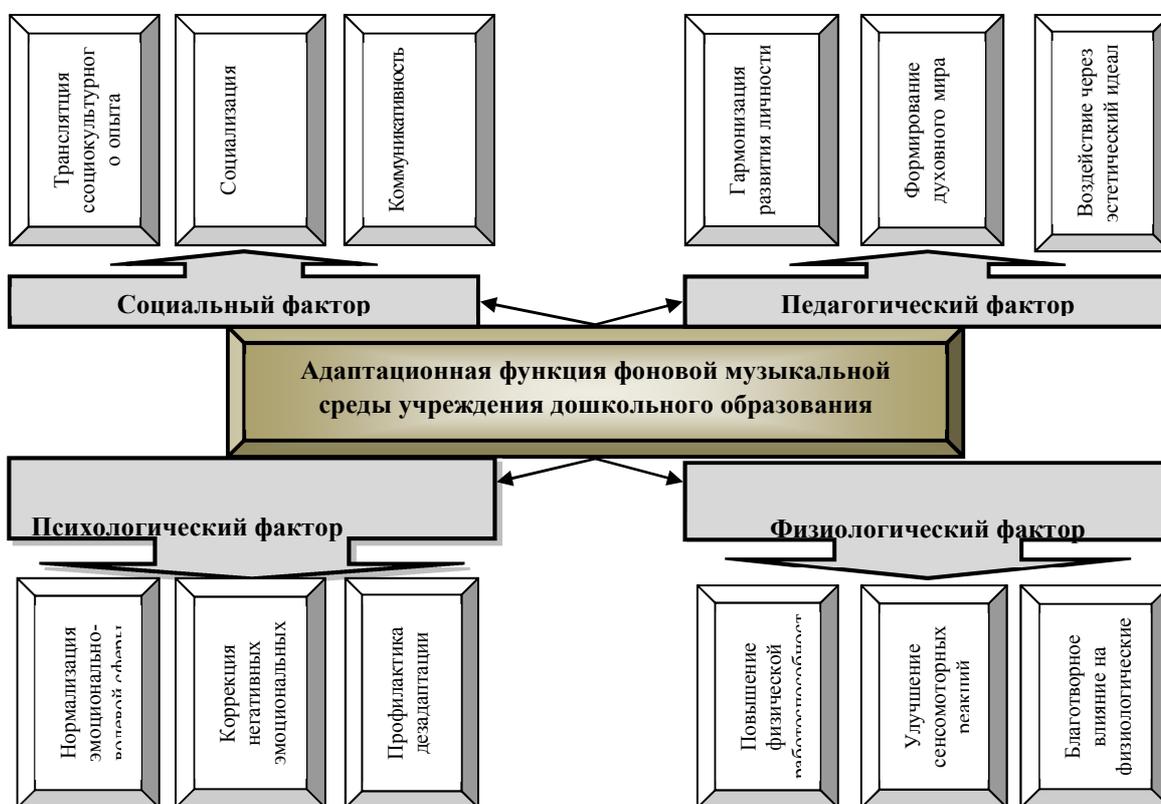


Рисунок 2 – Адаптационная функция фоновой музыкальной среды учреждения дошкольного образования

В практике работы учреждений дошкольного образования использование функциональность фоновой музыкальной среды ограничивается, вследствие чего исключается ее возможность в полной мере проявить себя в образовательных условиях [5]. Так как фоновая музыкальная среда способна благотворно воздействовать на все уровни организма человека, ее можно использовать как эффективное и доступное средство сопровождения ребенка в процессе социально-психологической адаптации к школе.

Список литературы

1. *Лазарев М. Л.* Музыкальный интеллект как основа модели гармонизация развития ребенка на разных стадиях детского онтогенеза, включая пренатальный возраст // Вестн. Моск. гос. ун-та культуры и искусств. 2012. № 4. С. 158.
2. *Леви М. В.* Функциональная музыка как явление современной культуры // Обсерватория культуры. 2004. № 1. С. 67–72.
3. *Медушевский В. В.* К теории коммуникативной функции // Совет. музыка. 1975. № 1. С. 21–27.
4. *Мельникова Т. Ю.* Методика использования музыкального искусства в условиях психолого-педагогической адаптации к школе // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы: сб. материалов VII Междунар. науч.-практ. семинара, Барановичи, 24–25 марта 2016 г. / Баранов. гос. ун-т; редкол.: А. В. Никишова (гл. ред.) [и др.]. Барановичи, 2016. С. 181–183.
5. *Мельникова Т. Ю.* Использование потенциала музыкальной среды в учреждениях образования на современном этапе // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы: сб. материалов X Междунар. науч.-практ. семинара, Барановичи, 28 марта 2019 г. Баранов. гос. ун-т. Барановичи, 2019. С. 218–220.

М. С. Мехова

Дошкольный центр развития ребенка, Республика Беларусь, г. Ошмяны

МАСТЕР-КЛАСС КАК СОВРЕМЕННАЯ ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПЕДАГОГОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ВОСПИТАННИКОВ

Пробуждение интереса к той или иной трудовой, или учебной деятельности тесно связано с пробуждением способностей к ней и служит признанием и отправной точкой для их развития.

Наши желания, по словам Гете, предчувствие скрытых в нас способностей, предвестники того, что мы в состоянии будем совершать. Всегда ли мы понимаем, что упрочившиеся интересы ребенка – это лакмусовая бумажка его способностей? К сожалению, чаще их не замечают, безучастно проходят мимо.

Размышляя о способностях людей, о заложенных в них природных склонностях, уже имея педагогическое образование и опыт работы с детьми, я вспоминаю свое детство и школьные годы. Еще в детском саду и школе взрослые не обращали внимание на возможности, способности и интересы маленькой девочки и только подростком, когда в мои руки попал кусочек глины, я поняла, что могу создавать интересные и полезные вещи. Я сделала открытие самой себя и своих способностей. В истории существует немало примеров, когда в детстве человек не встречал со стороны окружающих принятия и признания одаренностей, которые в дальнейшем принесли ему заслуженную славу.

Сегодня я задаю себе вопрос: почему мы – взрослые – часто не замечаем способностей, возможностей маленьких детей, не помогаем им развиваться? Врожденные таланты без благоприятных условий, без воспитания, без развития этих задатков, так и останутся задатками и не будут реализованы.

Но ведь именно в раннем детстве посеянное семя прорастет и принесет прекрасные плоды. Потому что именно этот тихий, незаметный, маленький человечек может стать выдающимся художником, поэтом, педагогом. Мечта-необходимое условие претворения в жизнь творческих сил человека. Полет фантазии опережает медленную поступь реальных событий, яркими красками расцветивает и делает живыми даже самые сухие абстракции. Увидеть зарождающиеся способности ребенка, тактично и разумно помочь ему в их развитии, создать условия для творчества, проявив изобретательность, а порой настойчивость - вот прямой долг родителей и педагогов.

Развивая способности ребенка, нельзя забывать главное: способности не самоцель, заботясь об их развитии у ребенка, нельзя упускать из виду важнейшую среди них – способность при всех обстоятельствах быть человеком, личностью. Ведь гораздо чаще, когда разговор заходит о одаренностях, родителей и педагогов тревожит не столько вопрос о том, как развить выдающиеся дарования детей, сколько – как способствовать развитию одаренностей.

Маленький человек приходит в детский сад, с ним занимаются, играют, развивают умственно, физически, нравственно, расширяют эстетические представления через окружающий реальный мир. Полученные в процессе обучения знания дети закрепляют в речи, отражают в игре, рисунке, лепке.

Лепка это один из способов образного отражения мира. Увлекательная форма деятельности, позволяющая детям своими руками создавать объемные игрушки, фигурки. Это работа с пластилином, глиной, тестом. Лепка интересна и полезна, она способствует развитию представлений ребят о возможности использования этого материала, формирует навыки коллективного труда, дружеские взаимоотношения. Особую радость доставляет детям видеть результат своего труда- готовую поделку, картину. Дети находят большое удовольствие в передаче знакомых предметов, фигур из мягких податливых материалов.

В работе с детьми рекомендую использовать такие виды лепного материала, как глина и соленое тесто. Почему так мало внимания пластилину? Глина – это то, что дала нам природа, что люди использовали с давних времен. А о тесте особый разговор. Соленое тесто в последние годы стало очень популярным материалом для лепки. Этому виду творчества придумали современное название – тестопластика. Тесто-материал очень пластичный, легко приобретает форму, а изделия прочны и долговечны.

Все начинается с учреждения дошкольного образования, и воспитатели дошкольного образования должны научиться умело направлять фантазию детей по определенному руслу, стараясь при этом выявить особенности и наклонности каждого ребенка в отдельности, прививать детям навыки труда, показывать, как в работе можно применять различные материалы.

С целью ознакомления педагогов с возможностями использования тестопластики в развитии творческих способностей дошкольников предлагаю вашему вниманию мастер-класс для педагогов «Часы творчества и фантазии, или лепим из соленого теста».

Задачи: познакомить педагогов с творческими наработками в области лепки из соленого теста, определить значение лепки в жизни ребенка; создать положительные эмоции от процесса лепки и игр с тестом; сформировать готовность воспитателей к применению приемов тестопластики в практической деятельности с детьми.

Мастер: Что рисует наше воображение при словах «изделия из теста»? Пирог, ватрушки и тому подобное. Но, оказывается, бывают и необычные изделия, в которых главное не вкус, а внешний вид. Они украшают не столы, а стены помещений, их можно использовать для игр и сочинения сказок.

Соленое тесто в последние годы стало очень популярным материалом для лепки, особенно среди детей. Каких только сказочных и мультяшных персонажей не умудряются они слепить, да еще и раскрасить! Этому виду творчества придумали современное название – тестопластика. Техника лепки проста, ее нетрудно освоить, если под рукой есть соль, мука и вода. Тесто материал очень эластичный, легко приобретает форму, изделия из него долговечны. Настенные украшения, забавные игрушки, сувениры и сюрпризы из соленого теста сделают ваш дом непохожим на другие, наполнят его уютом и душевным теплом.

Уважаемые коллеги! Сегодня на нашем мастер-классе я познакомлю Вас со своими наработками в данной области, мы вместе постараемся взглянуть по-новому на развитие творческих способностей детей и педагогов и определить значение лепки в жизни ребенка.

Как готовить тесто для лепки?

1. Один стакан муки и 1/3 стакана соли смешиваем в чашке.
2. Постепенно подливаем воду, постоянно помешивая, чтобы тесто получилось густым, как для пельменей.
3. Для получения цветного теста в воде разводим краску (гуашь, акварель).
4. Готовые изделия помещаем на противень и сушим в горячей духовке приблизительно 10 минут.
5. Остывшие изделия раскрашиваем гуашью или акварелью.
6. Для изготовления картин без применения краски отдельные детали держим в духовке подольше, чтобы они приобрели оттенки от бежевого до коричневого цвета.
7. Готовые части приклеиваем на плотную основу, обтянутую тканью.

Лепка из теста успокаивает, уравнивает и приносит большую радость и удовлетворение. Она развивает мелкую моторику рук; улучшает координацию движений; учит фантазировать и изобретать; формирует мышление и осознание себя в этом мире.

Тесто можно использовать для игр. Ребенку интересны не только игрушки и предметы быта, но и различные материалы, из которых можно что-то сделать – песок, глина, тесто. Однако, только взрослый способен поддержать интерес ребенка и научить лепить.

Мастер предлагает взять кусочки соленого теста и поиграть.

1. Игры на развитие тактильно – кинестетической чувствительности:

Игра «Следы». Выложите тесто на поднос, раскатайте его и предложите детям оставить

отпечатки пальцев, ладошек, кулачков. Можно создавать различные композиции, придумывать истории и сказки.

2. Игры на развития мышления, воображения.

Игра «Волшебная колбаска». Лепка геометрических фигур, цифр, букв – «колбаска» превращается в треугольник, квадрат и т.д.

3. Игры на развитие фонематического слуха, речи.

Игра «Забавные человечки». Заранее изготовить из теста человечков вместе с детьми, на голову прикрепить буквы. Педагог называет ряд слов с одним звуком и предлагает ребенку показать человечка с этим звуком, или составить слово из человечков.

4. Игры на развитие фантазии, воображения.

Игры: «Жизнь других планет», «Сказочная страна», «Мы – волшебники».

Из теста вместе с детьми лепим атрибуты и персонажей по теме, придумываем истории и сказки.

5. Игры на снятие эмоционального напряжения

Игра «Мой страх». Слепить образ своего страха, а затем переделать его, украсить. Игры с тестом особенно полезны для детей с повышенным или пониженным тонусом рук, так как они способствуют нормализации тонуса и активизации мелкой моторики.

Мастер: Изделия из теста могут быть прекрасными подарками – и при этом они долговечны, оригинальны и красивы.

Мастер предлагает посмотреть презентацию «подарки из соленого теста, изготовленные мастером и детьми».

Мастер: Хотелось донести до родителей необходимость и значимость такого вида деятельности, как лепка. Для родителей я разработала ряд консультаций, изготовила брошюры, буклеты по данной теме. Организовала с родителями мастер-класс «Изготовление подарков и игрушек своими руками».

Мастер рекламирует брошюры, буклеты.

Мастер: Работая с детьми, с каждым годом все сильнее убеждаешься в том, что дети очень любят чудеса. А все мы знаем, что больше всего чудес происходит в сказках. Дети любят слушать сказку, но больше всего им нравится, когда сказку показывают. Сказочные герои должны быть яркими, красивыми, «настоящими».

Сказочные герои и неведомые зверюшки раскрывают безграничные просторы для вашей творческой фантазии. Сделанные из теста фигурки, впитавшие тепло ваших рук, принесут радость детям. Предлагаю сделать героев из соленого теста. Для этого необходимо: соленое тесто, маленькие пластмассовые бутылочки (из-под шампуня), кусочки ткани.

1. Лепим голову героя, делаем дырку по размеру горлышка бутылочки, сушим, раскрашиваем. 2. Крепим голову к бутылке. 3. Шьем костюм.

И вот, что получится...Мастер показывает последовательность изготовления героя. Показ готовых театров.

Мастер: А сейчас я хочу рассказать сказку и предлагаю Вам стать ее участниками. На столе приготовлены кусочки соленого теста: красного, зеленого, желтого цвета; клеенки для работы.

Мастер рассказывает сказку, педагоги выполняют действия.

Сказка называется «Три кусочка теста».

Жили-были три кусочка теста: красный, зеленый, желтый. Они очень хотели быть полезными, но они такие разные... И вот однажды решили три кусочка теста попробовать перемешать цвета. Что же получится? (Отщипнуть от каждого кусочка, перемешать и слепить червячка).

Получились червячки. Посмотрели кусочки теста друг на друга и подумали: «Нет, похоже дело совсем не в цвете». «Мы изменим форму!» – решили кусочки теста. «И каждый станет частью какого-нибудь предмета!»

Желтое тесто стало трубкой от телефона, зеленое – кастрюлей, а красное – шнурком от ботинка.

Но и это им не понравилось. Грустно вздохнуло тесто:

- Кому нужна кастрюля из теста, трубка и шнурок.
- Как жаль, что у нас ничего не получается, а ведь мы такие красивые!
- Пойдите, а что красивее всего на свете?
- Цветы!
- Цветы бывают разноцветные! (лепка цветов на плоскости).
- Смотрите, какие мы красивые! Мы будем приносить радость взрослым и детям!

Мастер: Теперь предлагаю поиграть в игру: «1, 2, 3». Вам необходимо написать 3 идеи: две из которых вы будете непременно использовать в своей деятельности, а одну идею, которую вы готовы использовать немедленно.

Далее идет обмен мнениями об эффективности и полезности проведенного мастер-класса. Мастер отвечает на возникшие вопросы.

Мастер: Уважаемые педагоги! Я желаю Вам творчества и полета фантазии в работе, и помните, что сердце у Вас маленькое, но оно вмещает так много:

- любви, которая, как вселенная, бесконечна;
- терпения, которого порой не хватает;
- творчества, которое необходимо, как дыхание ветра!

И все это благодаря маленьким сердечкам, которые бьются в такт с Вашими!

Список литературы

1. *Дорошенко Т. Н.* Лепка из соленого теста. Изд.: Фолио, 2011. 219 с.
2. *Дружинин В. М., Бабаева Ю. Д., Богоявленская Д. Б.* Психология одаренности и творчества: монография. М.: Нестор-История, 2017. 288 с.
3. *Игра в жизни дошкольника: пособие для педагогов учреждений дошк. образования / Е. А. Панько [и др.]; под ред. Я. Л. Коломинского, Е. А. Панько.* Мозырь: Белый Ветер, 2016. 184 с.
4. *Савина Н.* Оригинальные поделки из соленого теста. «РИПОЛ классик», 2014. 210 с.
5. *Халезова Н. Б.* Декоративная лепка в детском саду: Пособие для воспитателя. Изд.: Сфера, 2008. 112 с.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТА ДОШКОЛЬНИКОВ

Дошкольный возраст – это период активного развития и формирования личности. Именно в этом возрасте протекает важный этап интеллектуального развития. Та основа интеллекта, которая будет заложена в дошкольном возрасте, будет иметь влияние на умственные способности ребенка на протяжении всей жизни [5, с. 97].

От того, насколько дошкольник будет развит интеллектуально, зависит не только его дальнейшее обучение в школе, но также и успех в жизни.

Хороший интеллект – решающее условие успешного обучения в школе, поэтому развитие у дошкольников интеллектуальных умений – существенная задача воспитателей. Часто бывает так, что читающий, считающий и пишущий ребенок, начиная учиться, испытывают затруднения при выполнении заданий на логическое мышление. Поэтому в дошкольном возрасте важно сформировать у ребенка внимательность, умение рассуждать, анализировать и сравнивать, обобщать и выделять существенные признаки предметов, развить познавательную активность. Самый чувствительный период для развития интеллектуальных способностей детей – возраст от 3 до 8 лет [1, с. 126].

Личностные качества ребенка формируются в активной деятельности, и прежде всего в той, которая на каждом возрастном этапе является ведущей. В дошкольном возрасте такой ведущей деятельностью является игра. «Игра для дошкольников – способ познания окружающего. Играя, он изучает цвета, форму, свойства материала, пространственные отношения, изучает растения, животных».

В игре складываются благоприятные условия для развития интеллекта ребенка, для перехода от наглядно-действенного мышления к образному и к элементам словесно-логического мышления. Именно в игре развивается способность ребенка создавать обобщенные типичные образы, мысленно преобразовывать их. Поэтому и развивать интеллектуальные способности необходимо именно в игровой деятельности. Развитие познавательных способностей позволит детям более успешно усваивать материал программы детского сада и подготовиться к обучению в школе

Какую роль играют дидактические игры в интеллектуальном развитии дошкольников?

Значение дидактической игры многообразно. В игре ребенок познает окружающий мир, развиваются его мышление, чувства, воля, формируются взаимоотношения со сверстниками [3, с. 298].

Дидактическая игра одновременно является формой обучения детей. В дидактической игре содержатся все структурные элементы, характерные для игровой деятельности детей: замысел, содержания, игровые действия, правила, результат. Но проявляются они в несколько иной форме и обусловлены особой ролью дидактической игры в воспитании и обучении детей.

Наличие дидактической задачи подчеркивает обучающий характер игры, направленность ее содержания на развитие познавательной деятельности детей. В отличие от прямой постановки задачи на занятиях в дидактической игре она возникает и как игровая задача самого ребенка. Важное значение дидактической игры состоит в том, что она развивает самостоятельность, активность мышления и речь детей.

Игровые действия не всегда носят видный характер. Это и умственные действия, выраженные в процессах целенаправленного восприятия, наблюдения, сравнения; иногда припоминание ранее усвоенного, обдумывания. По своей сложности они различны и обусловлены уровнем познавательного содержания и игровой задачи возрастными особенностями детей.

Различен и объем игровых действий. В младших группах – это чаще всего одно – два повторяющихся действия, в старших – уже пять – шесть. В играх спортивного характера игровые

действия старших дошкольников с самого начала расчленены во времени и осуществляются последовательно. Овладев ими, дети действуют целенаправленно, четко, быстро, согласованно и в уже отработанном темпе решают игровую задачу.

Один из элементов дидактической игры является правила. Они определяются задачей обучения и содержанием игры и, в свою очередь, определяют характер и способ игровых действий, организуют и направляют поведение детей, взаимоотношения между ними и воспитателем. Правила игры имеют обучающий, организующий и дисциплинирующий характер. Обучающие правила помогают раскрыть перед детьми, что кто и как нужно делать: они соотносятся с игровыми действиями, усиливают их роль, уточняют способ выполнения, организующие определяют порядок, последовательность и взаимоотношения детей в игре; дисциплинирующие предупреждают о том, что и почему нельзя делать.

Дидактические игры помогают усвоению, закреплению знаний, овладению способами познавательной деятельности. Дети осваивают признаки предметов, учатся классифицировать, обобщать, сравнивать. Использование дидактической игры повышает интерес детей к занятиям, развивает сосредоточенность, обеспечивает лучшее усвоение программного материала. Особенно эффективны эти игры на занятиях по ознакомлению с окружающим, по обучению родному языку, формированию элементарных математических представлений [4, с. 158].

Дидактические игры могут быть приближены к учебным занятиям. Проводя дидактические игры, педагог целенаправленно воздействует на детей, продумывает методические приемы проведения, добивается, чтобы дидактические задачи были приняты всеми детьми. Систематически усложняя материал с учетом требований программы, воспитатель через дидактические игры сообщает доступные знания, формирует необходимые умения, совершенствует психические процессы: восприятие, мышление, речь, память [1, с. 265].

Список литературы

1. *Айзенк Г.* Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии. 2015. № 1. 368 с.
2. *Айрумян, Г. С., Нагорнова, Л. В.* Дидактическая игра в дошкольном возрасте // Актуальные задачи педагогики: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Чита, октябрь 2013 г.). Чита: Молодой ученый, 2016. С. 60–62.
3. *Богусловская З. М.* Психологические особенности познавательной деятельности детей-дошкольников в условиях дидактической игры. М., 2014. 301 с.
4. *Венгер Л. А., Дьяченко О. М.* Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста. М.: Академия, 2011. 231 с.
5. *Давидчук А. Н., Селихова Л. Г.* Дидактическая игра – средство развития дошкольников 3–7 лет. Методическое пособие. М.: Сфера, 2017. 176 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОРОТКИХ ФИЛЬМОВ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Современный подход к изучению французского языка предполагает использование новейших технологий, в частности – видео. Сейчас мы живем в эпоху «движущегося изображения». Цифровая революция и появление Интернета, повсеместное использование мобильных устройств, которые позволяют нам легко и профессионально снимать движущиеся изображения; и появление сайтов для распространения видео, таких как YouTube и Vimeo, навсегда изменили отношение движущихся изображений к обществу, образованию и изучению иностранного языка, в особенности французского языка.

Видео – это инструмент, который используется на уроках уже довольно давно. Оно помогает разрядить обстановку, повысить мотивацию и сделать процесс обучения французскому языку более продуктивным и эффективным. Короткие клипы и фильмы теперь интегрированы во многие учебники.

Применение видео считается очень эффективным средством в процессе формирования коммуникативной культуры школьников, так как видеоматериалы не только представляют учащимся услышать и понять живую речь носителей языка, но и погружают их в ситуацию, в которой они знакомятся с языком мимики и жестов, стилем взаимоотношений и реалиями страны изучаемого языка. Видеофильмы позволяют, помимо предоставления возможности выполнения заданий на понимание, дать учащимся задания на интерпретирование мимики и жестов, на распознавание стиля взаимоотношений и тому подобное для того, чтобы в реальной ситуации учащиеся не делали грубых ошибок при общении с представителями страны изучаемого языка [3].

Более того, использование видеозаписей на уроках способствует индивидуализации обучения и развитию мотивации речевой деятельности обучаемых. При использовании видеофильмов на уроках французского языка развиваются два вида мотивации: самомотивация, когда фильм интересен сам по себе, и мотивация, которая достигается тем, что ученику будет показано, что он может понять язык, который изучает. Это приносит удовлетворение и придает веру в свои силы и желание к дальнейшему совершенствованию своих знаний французского языка [1].

В данной статье рассмотрен только один вид фильмов – короткометражные фильмы. Как можно догадаться, это фильмы, которые обычно длятся не более 30 минут. Некоторые из них могут длиться даже 2–3 минуты. Этого достаточно, чтобы привлечь внимание учащихся и передать некое сообщение, что идеально подходит для уроков французского языка. И на это есть свои причины. У детей и подростков более короткая концентрация внимания, чем у взрослых. Им может быть трудно сосредоточиться на длинном фильме, особенно если он показан на иностранном языке, который они только начали изучать. В короткометражных фильмах нет длинных вступлений и у них есть хороший шанс сразу же привлечь внимание подростков. Таким образом, учащимся будет намного легче сконцентрировать свое внимание на просмотре данных видео.

Большинство короткометражных фильмов сфокусированы на одной идее или несут в себе одну идею, что делает их отличными «подсказками» в устном общении. Многие короткометражные фильмы посвящены современным темам и проблемам, таким как издевательства в школе, расизм, сексизм, защита прав потребителей и права человека, которые очень важны для жизни учащихся, которые вполне готовы к обсуждению этих проблем. Короткометражные фильмы, в которых рассматриваются эти темы, являются отличной отправной точкой для вовлечения учащихся в речевую деятельность, совместную групповую работу, дискуссию, дебаты и ролевые игры, стимулирующие активное взаимодействие с использованием французского языка.

Во многих коротких фильмах есть простые диалоги. Учащиеся, находящиеся на более низком уровне изучения французского языка, смогут с легкостью понять смысл видео, поскольку им не придется задумываться над каждым третьим словом. В результате они почувствуют наслаждение от достижения цели благодаря просмотру и пониманию видео на французском языке. Для учащихся с более высоким уровнем понимания французского языка, учитель может предложить некоторые наиболее творческие задания: расширить диалоги, написать свои собственные или придумать альтернативную концовку.

Короткометражные фильмы оригинальны. Есть большая вероятность, что ученики не будут знакомы с выбранным короткометражным фильмом так, как с классическими фильмами, таких как «Гарри Поттер» или «Голодные игры». Эта оригинальность может привести к более искреннему интересу и более сильным ответам учащихся. Также стоит отметить тот факт, что короткие фильмы зачастую имеют «открытый конец», что делает их отличным стимулом для разговорной и письменной деятельности. Рост популярности короткометражных фильмов положительно отразился на преподавании французского языка. Показ всего художественного фильма может привести к когнитивной перегрузке и часто не представляется возможным из-за ограничений времени проведения урока – 45 минут. Короткометражный фильм может быть с легкостью показан целиком на уроке, и он может оказать значительное драматическое воздействие наравне с художественными фильмами, которые часто теряют силу своего влияния при просмотре в течение нескольких уроков. Поскольку большинство короткометражных фильмов имеют продолжительность менее 10 минут (многие из них менее 5 минут), их можно показывать несколько раз на одном уроке, и учащиеся могут подробно ознакомиться с видео, что важно для того, чтобы они могли критически оценить материал на высоком уровне. Поскольку большинство короткометражных фильмов можно смотреть несколько раз, для каждого просмотра можно использовать различную направленность или активность, что может помочь в развитии интегрированных навыков. Еще одна причина, по которой короткие фильмы особенно эффективны для использования на одном уроке, заключается в том, что они предлагают полное повествование за короткий промежуток времени, которое быстро захватывает и удерживает внимание учащихся. Ученики любят истории и короткие фильмы, в которых повествуются инновационные и творческие истории. Короткометражные фильмы не обязательно соответствуют тем же параметрам, что и полнометражные фильмы. Режиссеры короткометражных фильмов, поскольку они, как правило, независимы и не привязаны к большим киностудиям, часто имеют больше возможностей для инноваций и творчества, что приводит к созданию наиболее творческих форм и повествовательных структур. Эти отклонения от более привычных форм повествования очень часто вызывают больше эмоциональных откликов у учащихся, чем более традиционные повествования полнометражных фильмов.

Еще одна характерная черта многих современных короткометражных фильмов, которые можно использовать при обучении французскому языку, заключается в том, что актеры в них часто молчат. Эти короткие фильмы с небольшим количеством диалогов или вообще без них можно использовать для разных языковых уровней, поскольку рассказываемые ими истории доступны и просты для понимания. Они также дают возможность учащимся использовать французский язык при создании своих диалогов.

Но наиболее важным фактором внедрения видеофильмов в процесс обучения французскому языку является методика их использования. С короткометражными фильмами выбор деятельности просто бесконечен. Учитель всегда может использовать их, чтобы преподнести новую лексику или грамматику, но это еще не все. Эффективным является использование короткометражных фильмов как «подводящее средство». Для этого стоит показать фильм, который вводит тему урока в первые несколько минут занятия. Также можно разделить учащихся на пары и дать на обсуждение им пару вопросов на понимание данного фильма. Для учеников это хороший способ настроиться на урок и переключиться на французский язык.

Интересным является просмотр фильма без звука. Учащимся дается задание угадать, о чем говорят персонажи, исходя из обстановки, языка тела и выражений лица. Они могут даже написать свои собственные сценарии в парах и разыграть их. Когда все учащиеся представят свои версии, можно посмотреть видео снова со включенным звуком. Сценарий, который больше всего похож на оригинальную версию, побеждает. Такой способ активизирует творческое мышление и дает еще один шанс попрактиковаться в устной и письменной французской речи.

Так же можно использовать вышеупомянутый метод наоборот: прослушивание видео без изображения. Сначала учащиеся слушают и думают о визуальной части. Они могут делать это как индивидуально, так и в парах. Перед прослушиванием учитель может написать на доске вопросы, которые потом помогут в обсуждении видео, такие как: «Кто эти персонажи?», «В каких они отношениях?», «Как выглядят герои фильма?», «Где происходят события?», «В какой стране они находятся?» и так далее. Затем учащиеся обсуждают ответы на данные вопросы в парах или в небольших группах. В качестве дополнительного задания учитель может попросить своих учеников написать продолжение истории, показанной в фильме или даже снять это продолжение на французском языке [2].

Не маловажным является и вопрос поиска короткометражных фильмов для просмотра на уроках французского языка. К счастью, интернет полон клипов и фильмов всех жанров и разной продолжительности. Некоторые из них даже идут в комплекте с планами уроков, другие – без. Важно всегда просматривать фильм, который вы выбрали, до урока до самого конца. Это избавит учителя от вполне возможных неудобных моментов, неуместных событий или лексики на уроке французского языка.

Короткометражные фильмы предоставляют широкие возможности для активной работы в классе в процессе формирования речевых навыков и умений учащихся и делают учебный процесс овладения французским языком привлекательным для школьников. Эффективность использования короткометражных фильмов при обучении французской речи зависит не только от точного определения его места в системе обучения, но и от того, насколько рационально организована структура просмотра и анализа видеofilmа, как согласованы учебные возможности видео с задачами обучения французскому языку.

Применение видеоматериалов способствует повышению качества усвоения знаний на уроках иностранного языка, позволяет дать учащимся наглядное представление о жизни, традициях, языковых реалиях франкоговорящих стран и развивает речевую деятельность обучаемых.

Использование видеоматериала помогает восполнить отсутствие иноязычной языковой среды, расширяет кругозор, а также воспитывает эстетический вкус у учащихся. Благодаря своей доступности, краткости и креативности короткие фильмы являются идеальным средством для использования движущихся изображений в классе при изучении французского языка и для организации как письменного, так и устного общения.

Список литературы

1. *Цанко И.* Использование видео на уроках иностранного языка как средство формирования коммуникативной компетенции [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://urok.1sept.ru/статьи/611807/> (Дата доступа: 03.10.2019).
2. *Попова Н.* Short Films in the Lessons [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://skyteach.ru/2019/08/22/short-films-in-the-lessons/> (Дата доступа: 03.10.2019).
3. *Валетко С.* Использование видео на уроке иностранного языка [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://urok.1sept.ru/статьи/214052/> (Дата доступа: 03.10.2019).

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСТВА М. М. КАЖЛАЕВА)

Общественно-политические, социально-культурные процессы, происходящие в современном обществе, требуют переосмысления культурно-исторических, духовно-нравственных ценностей, положенных в основу художественно-эстетического постижения мира учащимися.

Особую актуальность в настоящее время приобретает проблема эстетического воспитания подрастающего поколения, возрождение традиций культуры народов Российской Федерации. В концепции художественного образования, опирающейся на «Национальную доктрину образования Российской Федерации», которая устанавливает приоритет образования в государственной политике, определяется стратегия и направление развития системы образования в России на период до 2025 г. Концепция является актуальной программой, способной решать проблемы эстетического воспитания детей и молодежи.

В целостной системе формирования личности эстетическое воспитание является одним из важнейших для освоения детьми культурного наследия обогащения его внутреннего мира, который будет служить гарантией сохранения и развития национальной художественной и музыкальной культуры народа.

Особое значение сегодня приобретает приобщение учащихся к творческому наследию гениальных поэтов, композиторов, писателей, как древних времен, так и современных, в частности к творчеству известного композитора, дирижера, пианиста и общественного деятеля М. М. Кажлаева.

Эстетическое воспитание учащихся с использованием творческого наследия М. М. Кажлаева находится в непосредственной связи с возвышением духовного и культурного потенциала общества, воплощающим народную концепцию мировосприятия выработанные веками эстетического идеала народа. Яркий художественный, музыкальный язык произведений М. М. Кажлаева воспитывает в подрастающем поколении уважение к традициям, способствует эстетическому воспитанию школьников, активному изучению и познанию художественной музыкальной культуры народа.

Изучение творчества М. М. Кажлаева – самых разнообразных жанров, и почти в каждом из них обнаруживается стремление найти нечто новое, воплотить в музыке свежую эстетическую творческую мысль: отражается любовь композитора к его прекрасному краю – Дагестану, с его богатым и самобытным поэтическим, музыкальным и эстетическим наследием.

Значение творчества М. М. Кажлаева как незаурядной личности и выдающегося музыканта, сочетающего в своем творчестве академические и эстрадные жанры, джаз и симфонию, классический балет и фольклор, насыщенность произведений программной изобразительностью и мелодичностью дает нам возможность ближе приобщить молодежь учащихся школ к музыкальной эстетической культуре своей страны. Сказанное подтверждает республиканская школа искусств М. М. Кажлаева – храм музыки красоты и надежды, для особо одаренных детей, которая вносит значительный вклад в организацию музыкального, эстетического воспитания учащихся, служит процессу развития особенности музыкального интереса одаренных детей на примере знакомства с творчеством выдающегося композитора. При этом важно отметить, что творческое наследие М. М. Кажлаева представляет для эстетического воспитания учащихся широкие возможности, ибо музыкальная культура М. М. Кажлаева высоко эстетична и нравственно выдержана в плане выражения общечеловеческих ценностей и представляет большой простор для развития личности и эстетического воспитания школьников. К тому же все произведения на примере изучения творчества М. М. Кажлаева по своей наглядной, образной, музыкальной специфике часто бывают доступнее восприятию ребенка, лаконичное и понятное по своим изобразительным средствам и национально-

интернационального колорита воспитывает художественный музыкальный и эстетический вкус, развивает чувство прекрасного.

В последние годы научный интерес к проблеме повышения эффективности эстетического воспитания учащихся средствами творческого наследия народа существенно возрос.

В наши дни особая актуальность заключается в вопросах формирования активных жизненных позиций молодежи через приобщение к ценностному отечественному и мировому культурному наследию. В национальной художественной культуре, являющейся достоянием всего человечества, воплощаются эстетические и духовно-нравственные идеалы общества и, конечно, являются важными компонентами в деле становления личности, обладающей определенным центральным ориентиром, используя самобытные культурно-художественные традиции. В национальной форме художественной культуры, как считают отечественные исследователи, выступают наиболее яркие отражения уникального облика нации, с ее обычаями, обрядами, традициями, национальным характером народа.

Национальное самосознание состоит не только из национального самоопределения, осознания собственной принадлежности к общности, оно подразумевает и пробуждение целой палитры чувств, развитие национального самосознания, чувства сопричастности к положению своей национальной общности, любви к национальным особенностям, культуре, сочетающейся с такими понятиями как национальная гордость или чувство тревоги за судьбу собственного народа.

Следовательно, эффективность современной образовательной политики немыслима без использования ретроспективного педагогического наследия, с использованием идей, педагогического взгляда выдающихся просветителей прошлого, внесших весомый вклад в развитие и становление народного образования, формирование культурно-ценностной ориентации общества.

Замысел нашего исследования был сформирован на базе определенного отношения к музыкальным произведениям. Шедевры русских и дагестанских классиков являются источниками освещения нравственных красот человеческих личностных качеств, таких как гуманизм, мужество, честность, трудолюбие, чувство дружбы и товарищества.

Широкие возможности для этого представляет творческое наследие М. М. Кажлаева, ибо его музыка – музыка высокой эстетики, нравственным образом воздержана в выражении общечеловеческих ценностей, представляющая широкое пространство в развитии художественного творчества и воспитания эстетических вкусов молодого поколения.

Творчество народного артиста Республики Дагестан, народного артиста СССР, заслуженного деятеля искусств РСФСР Мурада Магомедовича Кажлаева – выдающееся явление многонациональной культуры.

В 1954 г., еще будучи студентом Бакинской консерватории, М. М. Кажлаев стал членом Союза композиторов СССР, был знаком с известными музыкантами такими как: Т. Хренников и Д. Кабалевский, В. Мурадели, В. Соловьев-Седой, А. Эшпай.

В 1955 г. окончив консерваторию М. М. Кажлаев отправился в родной Дагестан. Здесь он – педагог Махачкалинского музыкального училища, создает полноценный симфонический оркестр Дагестанского радио. Изучение музыки и ритмов родного края, дают ему основание говорить о близости фольклора Кавказа к современным направлениям музыки и, в частности, джазовому жанру.

М. М. Кажлаев много путешествует по Дагестану, записывая и изучая народные мелодии, у него рождаются новые темы, для реализации которых композитор отправляется в Москву, где знакомится со многими музыкантами, ставшими впоследствии его коллегами и друзьями. К этому периоду его жизни и творчества приходятся премьеры, первые исполнения, издаются его дирижерский дебют в Махачкале, записываются грампластинки, в 1959 г. издается книга о нем, вместе с первыми зарубежными премьерными его музыки, начинается международное признание.

В 1963 г., благодаря подвижничеству в области культуры и широкому признанию творчества, М. М. Кажлаев становится председателем Правления Союза композиторов Дагестана, он депутат в Верховный Совет Республики и сразу же организует работу фестиваля симфонической музыки под названием «По горным дорогам». Возглавив симфонический оркестр Дагестанского радио и телевидения, впервые в истории Дагестана он с лучшими певцами отправляется в горные районы Дагестана, дает концерты, в которых исполнялись произведения таких композиторов: Г. Гасанова, Н. Дагирова, А. Цурмилова, С. Агабабова и др., вместе с певцами М. Гасановым, А. Гаджиевым, Б. Ибрагимовым, З. Джафаровым, певших на родных языках.

Симфонические концерты, проводившиеся в горах, положили начало традициям, подтвердившим верность идеи о том, что искусство на самом деле принадлежит народу.

На уроках эстетического цикла учащиеся должны научиться, не только освоить образы, тематику произведений М. М. Кажлаева, но и принимать эстетические и этические ценности, передаваемые композитором своей душой, освоить их и делать их привычными в их повседневной жизни, правилами поведения. Одно дело научить учащихся, например изобразительному искусству, т.е. воспитать их творческими личностями, другое дело, когда через музыкальное творчество М. М. Кажлаева мы воспитываем всесторонне развитого человека, человека нравственного и высокой эстетической культуры.

Задача учителя заключается в поддержке интереса школьников к музыке, воспитании у них любви к мелодии, раскрыть им язык музыки, научить как можно глубже постигать мир авторских переживаний, выработать объективные критерии оценки музыкальных композиций, вооружить определенными навыками его анализа, помочь ученикам расширить их эмоциональный личный опыт, выработать у них дар сопереживания, эмоциональную чуткость, привить потребность эстетически наслаждаться музыкой.

Конечно, эти задачи предполагают определенную систему в работе учителя, представляющей собой на уроке синтез самостоятельного творческого поиска учащихся, живого слова учителя и звучащего художественного слова. И это все вместе в какой-то степени помогает в реализации перечисленных задач.

Однако перед учителем стоит более сложная задача – ему необходимо руководить эстетической оценкой учащихся, которая направляется или на идейное содержание всего произведения, или на настроение, которое оно вызывает при прослушивании, или на отдельные художественные детали, средства выразительности, на точность и правдивость характеристик, т.е. на вопросы, связанные с мастерством композитора.

Активное использование в эстетическом воспитании младших школьников педагогического потенциала М. М. Кажлаева делает проблему изучения творческого наследия композитора на уроках эстетического цикла актуальной. В силу своих специфических возможностей, все творческое наследие М. М. Кажлаева создает особые педагогические условия для изучения и усвоения учащимися культурно-исторического и нравственно-эстетического наследия народа, и могут выступать в качестве ценностного, духовного ориентира в приобщении школьников к музыкальной, художественной культуре, а также способствовать эстетическому воспитанию молодого поколения.

Таким образом, в нашу многонациональную, высокохудожественную культуру творчество М. М. Кажлаева вошло не только в своем первоначальном виде, а единым могучим потоком, преломляясь в музыке, живописи, в изобразительном искусстве, сценическом искусстве, кино, представляя собой широчайшую панораму человеческой жизни, отраженную в слове, звуке, цвете, материале.

Творческое наследие композитора и музыканта М. М. Кажлаева в эстетическом воспитании школьников велико, поэтому необходимо умелое эффективное использование его педагогического потенциала в эстетическом воспитании учащихся школ.

А. К. Мусагожина

Казахский университет экономики, финансов и международной торговли, Республика Казахстан, г. Астана

COMMUNICATIVE COMPETENCE AS ONE OF THE MAIN GOALS OF TEACHING ENGLISH

In accordance with the concept of modernization of Kazakhstani education, the issues of communicative teaching of the English language acquire special significance. New conditions for teaching the subject are required, based on creative initiative, student independence, competitiveness, and mobility of future specialists. The ability to adequately perceive a foreign culture, to find similarities and differences in it with one's culture, the ability to achieve mutual understanding - this is what is especially relevant in the modern world.

Mainly used was the textbook Face 2 face by Chris Redston, Gillie Cuningham on the subject "Basic Foreign Language" with 2nd year students. Since every day Kazakhstan is more and more involved in the life of the world community, international relations are expanding, the English language is really necessary in all spheres of human activity. All this, undoubtedly, enhances the status of English as a subject and forces us to continue the tradition of a communicatively oriented approach to learning English, i.e. prepare students to use the language in real life [3].

In order to strengthen the communicative orientation of the content of education in a Kazakhstani higher educational institution and create serious prerequisites for the upcoming informatization of a Kazakhstani higher school, teaching foreign languages, along with computer science and socio-economic subjects, is considered as a priority area of modernization of school education. The purpose of teaching foreign languages is to achieve students' communicative foreign language competence at the threshold level, that is, for successful mastery of a foreign language, students must know not only language forms (mastering grammar and vocabulary), but also have an idea of how to use them for real communication purposes. Mastering foreign language communication, even to a limited extent, is a multilayered, multidimensional process, and communicative competence, acting as the desired learning outcome, is a complex, multicomponent, sometimes contradictory phenomenon [2].

The contradictions are as follows: students do not fully possess such personal qualities as a culture of communication, the ability to work in cooperation, including in the process of intercultural communication; the traditional approach to the content and organization of the lesson has become less productive, there is a need for the introduction of new pedagogical technologies in teaching foreign languages as the most appropriate social order of the society and modern educational goals; Students, as a rule, are very interested and willing to introduce innovations in the educational process, so the task of studying and applying new pedagogical technologies has become especially urgent for the teacher [4].

Therefore, communicative-oriented approach is due to social changes in society. The integrated use of various methods should be included in any language teaching system, whether it is the formation of certain pronunciation skills, the use of lexical material or the grammatically correct formulation of the statement. Moreover, preference is given to a communicative - oriented approach. The teacher needs to know and put into practice more than one teaching method. But the key to a successful lesson is not only the choice of technology, it is important to arouse the interest of each student in the lesson, i.e. to form internal motivation of students. Thus, English lessons turn into classes where each student not only learns this or that knowledge, but also learns about himself, learns to control himself, evaluate his real capabilities, and predict ways of their development [5].

The options for exercises using a communicative-oriented approach are diverse. Here are some of the exercises used:

1. The use of non-verbal means of communication. This is a proven way of explaining the meanings of new words to beginners. Avoids constant translation into Russian. For example, the "sit down" command can be accompanied by a wave of the hand from top to bottom, the "listen to me"

command - the palm near the ear, the “enough” command – the hand is raised forward with the palm of the hand, the “try again” command – an encouraging hand gesture towards you).

2. Techniques for enhancing oral speech. The advantage of such techniques is that students, actively participating in the process, begin to think, remember, and use the learned language material. For example, the situation: Teacher: - Last night I was watching TV. I saw something very interesting. What do you think it was? Student 1 - A film? Teacher: - No, it wasn't a film. Student 2 - A program ... Teacher: - Yes, a program. What kind of program? Student 3 - News? Teacher: - Yes, good! Put it together. Student 4 - A news program?! Teacher: -Yes, good! A news program! Here are a few techniques for enhancing oral speech: - Brainstorming (Students express their ideas on the question posed, all these ideas are recorded, then the most suitable one is selected from the entire list of ideas and suggestions) [1].

It can be concluded that any communication is always motivated. The idea is that students perform a series of tasks in which the text is not a goal, but a means of fulfilling them - the principle of involuntary understanding of the contents of the text and its memorization is triggered. Thus, it can be concluded that communicative competence as one of the main goals of teaching English is of great importance and is due to modern processes of change in public relations. The means of communication require increasing the communicative competence of students, improving their philological training, therefore, the study of English as a means of communication and generalization of the spiritual heritage of the countries of the studied language and peoples has become a priority.

References

1. *Basturkmen H.* Developing courses in English for specific purposes. Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2010. 172 p.
2. *Gez N. I., Frolova G. M.* Istoriya zarubezhnoy metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov. M.: Academiya, 2008. 256 p.
3. *Kunanbayeva S. S.* Educational Internationalisation as a major Strategy of the Kazakhstani System of Education. International Journal of Applied Engineering Research, 11(11). 2016. P. 7272–7277.
4. *Kunanbayeva S. S.* The Modernization of foreign language education: The linguocultural-communicative approach. – London: Hertfordshire press, 2013. 293 p.
5. *Redston C., Cunningman G.* Face 2 face. – Cambridge university press, 2013. 176 p.
6. *Zimnyaya I. A.* Klyuchevye kompetentnosti kak rezultativno-tcelevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. M.: Issledovat. Tcentr problem kachestva podgot. specialistov, 2004. P. 40.

З. Мухаммадиева

Каршинский государственный университет, Республика Узбекистан, г. Карши

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Система образования, которая определяет будущий интеллектуальный потенциал страны и является предпосылкой ее развития, во многом зависит от изменений в нашем обществе в экономической, социальной, политической и культурной сферах.

В то же время рост интеллектуального потенциала, его качественное развитие не только окажут влияние на эффективность образования, но и окажут существенное влияние на рост всех сфер социальной системы. Поэтому одним из стратегических направлений в образовании сегодня является проектирование инноваций в образовательных учреждениях как ключевой фактор. Понимание необходимости реформирования системы образования на практике предполагает вовлечение образовательных учреждений в инновационные процессы, позиционирование себя в инновационном пространстве и, самое главное, разработку конкретных инноваций на основе будущих проектов.

В то же время акцент должен делаться на дизайне содержания индивидуального обучения, а не на целостном дизайне образовательного процесса, т. е. На профессиональном и управленческом подходе к обучению, который, в свою очередь, дает систематическую картину структуры обучения.

В дополнение к формулировке конкретной цели развития образовательного учреждения, будет возможно создать связь между ролью каждого проекта и ролью, которую эти компоненты играют в различном управлении и от индивидуального дизайна до группового дизайна.

Хорошо известно, что учитель пытается развиваться в своей профессиональной деятельности, определяя и развивая свою личную деятельность. Инновационная деятельность не только трансформирует деятельность объекта, но и служит основой для перепрограммирования деятельности объекта, а также для реконструкции самого субъекта. Процессы, взаимодействующие с различными аспектами объекта, могут вызвать ряд неопределенностей в субъекте, а также изменения в природе, структуре, отношениях и цели. Это потому, что новые взаимодействия объекта создают новые условия для себя.

В этом случае используются доступные возможности мышления. Эта возможность предоставляет уникальную возможность проанализировать истинную объективную ситуацию, выявить проблему и решить ее. Групповое проектирование учителями и интеграция их подхода к управлению в следующие шаги.

1. Формирование рабочей группы, которая сменит преподавателей с предмета-профессионала на руководящую должность.

2. Переход с разных точек зрения на руководящие должности; переход от рабочих групп к команде разработчиков.

3. Интеграция видения для актуальных проблем; переход от руководящих принципов проекта к ценным культурным сообществам.

4. Переход от самоопределения субъектов дизайна к осмысленной интеграции, от ценного культурного сообщества к внешним культурным связям.

5. Переход к идеям и культурно-нормативному мышлению в самоопределении предметов дизайна; создание ценного культурного сообщества.

6. Объединение организационных и профессиональных взглядов или отношений; Создайте свои собственные индивидуальные проектные команды.

7. Построение отношений с перспективами внешнего управления. Создать частную рабочую группу.

На вышеупомянутых трех этапах группового проектирования преподаватели будут использовать инструменты и цели, выходящие за рамки их собственных. На четвертом этапе, при сравнении теоретических основ инноваций с прикладными, выявляются границы и

выявляются новые возможности использования романа. Это позволит учителям стать соавтором дизайна своих проектов и применения идей в образовательной практике.

На следующих трех этапах будут разработаны цели и инструменты управления для реализации инновационного проекта.

Соответственно, в контексте сложных инновационных разработок будут разработаны методологические формы, чтобы обеспечить групповой дизайн для частной, личной инновационной деятельности учителей.

1. Человек – это мастерская по рефлексивному дизайну, которая определяет процесс размышления о том, что происходит в уме. Этот семинар позволит его участникам определить границы и источники развития, которые определяют педагогическую ответственность как критического эксперта. Семинар по рефлексивному дизайну предоставит учителям возможность учиться и учиться посредством совместной деятельности и живого диалога.

Совместная работа учителей в режиме проекта решает ряд сложных задач:

- актуализация самодеятельности, решение проблем;
- развитие рефлексивных способностей;
- создать открытый, структурированный подход к проектам;
- Экспериментальные решения различных вариантов задач. Основное правило для внедрения такой системы – понять живую, реальную ситуацию.

2. Проанализируйте роль команды, которая позволяет учителям интегрировать учителей в развитие образовательной деятельности, необходимой для согласования начальных (основных) целей. Интеллектуальный анализ – это определение отношения человека к своей деятельности.

Подводя итог, можно сказать, что такой анализ должен определить их позицию, выявить их сильные и слабые стороны, возможности для изменений и способы интеграции идей в проект.

Список литературы

1. Натанзон Э. Ш. Приемы педагогического развития. М., 2002.
2. Ишмухаммедов Р. Дж. Инновационные технологии в образовании. Т., 2010.
3. Мавлянова Р. А. Инновации в начальном образовании. Т. 2007.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С АКЦЕНТУАЦИЯМИ ХАРАКТЕРА

В настоящее время многие подростки 15–17 лет уже делают свой первый профессиональный выбор, от которого может зависеть последующее их отношение к труду. Этот выбор приходится на один из самых сложных социально-биологических периодов в жизни человека. Он связан со сменой социальных ролей, с переходом от одной системы зависимостей, связанной с детским возрастом, к другой, отчасти характеризующей уже взрослого человека, с необходимостью прогноза соответствия собственных возможностей требованиям выбранной профессии, с пубертатными сдвигами и т. д. Все эти факторы предъявляют особые требования к механизмам адаптации личности для обеспечения возможности успешно справиться с вызванными таким образом «психическими перегрузками».

В теоретическом аспекте проблема профессионального самоопределения – это одна из ключевых проблем психологии профессионального становления личности, в которой профессиональное самоопределение рассматривается, с одной стороны, как наиболее значимый компонент профессионального развития человека, с другой – как критерий одного из этапов этого процесса.

Современные исследования трактовки мотивации при выборе профессии (Е. А. Климов, Л. Н. Коган, М. К. Мамардашвили, В. Э. Чудновский) указывают на взаимосвязь процессов профессиогенеза личности и качеством ее отношений с миром, самой собой, как активного субъекта жизнедеятельности. Эта проблема достаточно актуальна и сложна в современном обществе: мотивом профессионального выбора старшеклассников движет влияние мотивов родителей, социальная ситуация, происходящая в обществе, региональные традиции и особенности. Поэтому целенаправленная деятельность, направленная на осознание собственных индивидуальных возможностей, формирование механизмов принятия решений может обеспечить успех в выборе профессии, увидеть жизнь во временной перспективе, основываясь на своих интересах, способностях, истинных мотивах выбора.

В нашем исследовании выборкой испытуемых были учащиеся 9–11 классов МОУ Раменская СОШ № 9 с различными типами акцентуаций характера в возрасте 15–18 лет. В процессе достижения поставленных целей и задач были получены результаты, устанавливающие взаимосвязь типов акцентуаций характера с профессиональным самоопределением подростков.

В данном исследовании были использованы следующие статистические методы: интеркорреляционный анализ, расчет удельных показателей, критерий хи-квадрат.

Процесс исследования проведен в несколько этапов.

На первом этапе было проведено ознакомление с литературой по проблемам исследования профессионального самоопределения подростков и особенности личности в подростковом возрасте, в отечественной психологии, в возрастной психологии. Анализ и обобщение данных позволил теоретически обосновать возможность исследования влияния акцентуаций характера на профессиональное самоопределение подростков.

На втором этапе был сформулирован научно-категориальный аппарат.

На третьем этапе был осуществлен подбор методик, их модификация в соответствии с целями исследования, выборе образовательного учреждения являющейся базой исследования, а также сборе экспериментальных показателей и осуществление исследования влияния акцентуаций характера на профессиональное самоопределение подростков.

На четвертом этапе проведена качественная и количественная обработка данных.

Выбор возраста испытуемых обусловлен тем, что многие подростки 15–18 лет уже делают свой первый профессиональный выбор, от которого может зависеть последующее их отношение к труду.

В нашем исследовании мы пришли к следующим выводам.

1. Установлено, что наиболее распространенными типами акцентуаций характера среди учащихся 9–11 классов являются: гипертимный (34,4 %), интровертированный (17,2 %) и демонстративный (10,8 %).

2. Выявлено, что наиболее распространенными типами профессиональных склонностей среди учащихся 9–11 классов являются: артистичный (31,2 %), предприимчивый (29 %), интеллектуальный (17,2 %).

3. Обнаружено, что наиболее распространенными профессиональными сферами среди учащихся 9–11 классов являются: умственный труд (26,9 %), физический труд (21,5 %), работа с людьми (20,4 %).

4. Определена связь между типами акцентуаций характера и сферами предпочитаемых профессий:

- гипертимный – сфера физического труда;
- циклоидный – сфера эстетики и искусства, артистичный тип;
- лабильный – артистичный тип;
- астено-невротический – сфера эстетики и искусства, артистичный тип;
- сенситивный – сфера эстетики и искусства;
- тревожно-педантический – социальный тип;
- интровертированный – сфера эстетики и искусства, артистичный тип;
- возбудимый – социальный тип, артистичный тип;
- демонстративный – артистичный тип, сфера физического труда;
- неустойчивый – артистичный тип.

5. Установлено, что существует определенное несоответствие у акцентуированных подростков представлений о своих способностях и их реальным наличием.

6. Особенности профессионального самоопределения детерминируются типом акцентуации характера. Последний оказывает влияние на профессиональное самоопределение через: уровень притязаний и самооценки, ведущие мотивы профессионального выбора, представление подростков о своих способностях и желаниях к профессиональной деятельности.

Таким образом, в процессе исследования установлены особенности профессионального самоопределения у подростков с акцентуациями характера, обнаружена связь между типами акцентуаций характера и профессиональными сферами.

ДЕСЯТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ БЛИЖАЙШЕГО ДЕСЯТИЛЕТИЯ

Мир профессии, да и мир в целом меняется. Автором статьи сделана попытка описать, в какие знания, умения и навыки целесообразно инвестировать уже сегодня? Люди живут дольше, появляются новые технологии, человечество семимильными шагами формируется как единая глобальная система. А это означает, что навыки, используемые на работе сейчас, не обязательно будут востребованы в будущем [1].

Новые условия жизни диктуют шесть факторов:

1. Увеличение продолжительности жизни. К 2025 г. количество людей старше 60 лет увеличится на 70 %.

2. Технократизация жизни. Технологические новшества («Искусственный интеллект», «Умный дом», «Интернет вещей» и другие технологические новшества способны расширить наши возможности в профессиональной сфере и обычной жизни). Автоматизация и роботизация позволяют исключить шаблонный труд.

3. Компьютеризация. Изобретение всевозможных датчиков и процессоров превращает мир в программируемую систему). Данные предоставляют нам возможность взглянуть на мир по-другому.

4. Новые медиа. Новые инструменты коммуникации требуют медиа-грамотности. Средства визуальных коммуникаций становятся новым языком общения.

5. Увеличение роли социальных технологий в работе организаций. Социальные технологии развивают новые формы производства и создания стоимости. Социальные инструменты позволяют организациям работать в больших масштабах.

6. Глобализация. Адаптация к культурным различиям. США и Европа больше не обладают монополией на создание рабочих мест, инновации и политическую силу.

Руководствуясь этими факторами, определим 10 необходимых навыков и умений, которые пригодятся в работе в ближайшем будущем.

1. Понимание смысла – объяснение и наделение смыслами каких-либо действий и решений. Способность понимать более глубокий смысл процессов.

2. Социальный интеллект – способность правильно понимать поведение людей, навыки общения, необходимые для успешного и эффективного межличностного взаимодействия.

3. Творческое мышление – способность оригинально и адаптивно мыслить, находить нестандартные и оригинальные решения, которые выходят за рамки правил.

4. Кросс-культурная компетентность – готовность к успешной коммуникации с представителями другой культуры.

5. Вычислительное (компьютеризированное) мышление – способность обрабатывать большие объемы информации, выделяя в ней главное.

6. Грамотность в области новых медиа – умение критически оценивать и разрабатывать контент (содержание) для представления в инновационных средствах массовой информации.

7. Трансдисциплинарность – способ расширения мировоззрения, понимание того или иного явления вне рамок какой-либо одной научной дисциплины.

8. Проектный образ мышления – способность мыслить как дизайнер: формулировать задачи и организовывать рабочий процесс с целью получения желаемого результата.

9. Когнитивное управление – «фильтрация» информации по степени важности, а также понимание того, как максимально эффективно развивать когнитивные функции, используя различные методы и средства.

10. Виртуальное сотрудничество – умение работать и взаимодействовать с виртуальной командой.

Современная образовательная парадигма зиждется на образовательной стратегии непрерывного образования, которая оправдана в реалиях работы в условиях неопределенности

и турбулентности.

Целевая аудитория системы образования различается по уровням получения образования (от начального среднего до магистратуры, аспирантуры и ординатуры), формам получения (очная, дистанционная и т. п.), срокам обучения (от краткосрочных курсов, «интенсивов» в дополнительном образовании до многолетних учебных программ бакалавриата и магистратуры).

Автором статьи с учетом вышеизложенных факторов создана педагогическая модель обучения студентов-графиков в изобразительной деятельности с использованием новых информационных технологий, проведены констатирующий и формирующий эксперименты, проводится обработка итогов исследования.

В проведенном автором исследовании описаны планируемые уровни сформированности профессиональных компетенций у студентов-выпускников вуза (по направлению подготовки 54.03.01 «Дизайн», степень «бакалавр», профиль «графический дизайн»).

Формулировки конкретных компетентностных образовательных результатов из числа профессиональных дополнены (в целях более точного отражения профессиональной или предметной специфики, обеспечения доступности и прозрачности формулировок для основных целевых групп – заказчиков образовательной услуги) с сохранением классификации и кодирования в соответствии со стандартом ФГОС ВО 3++ [3, 4] и Приказом Минтруда и соцзащиты РФ [2].

Список литературы

1. Атлас новых профессий [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://atlas100.ru/> (Дата обращения 24.10.2019).

2. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ (Минтруд России) от 17 января 2017 г. № 40н «Об утверждении профессионального стандарта "Графический дизайнер"» (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 27 января 2017 г., регистрационный № 45442).

3. ФГОС ВО Приказ Минобрнауки России от 11 августа 2016 г. № 1004 «Об утверждении федерального государственного стандарта высшего образования по направлению подготовки 54.03.01 Дизайн (уровень бакалавриата) (Зарегистрирован в Минюсте России 25.08.2016 № 43405).

4. ФГОС ВО Приказ Минобрнауки России (проект) «Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 54.03.01 Дизайн [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://regulation.gov.ru/> (Дата обращения 24.10.2019).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Всем известно, что дети очень любознательны от природы, но школьная практика показывает, что их стремление узнать новое и объяснить непонятное с возрастом становится все менее и менее заметным [8]. И учителю, конечно, хочется найти ответ на поставленный вопрос, выяснить, почему так происходит? Хочется увидеть желание творить, исследовать, познавать не только на уроках рисования, но и на всех учебных предметах. В условиях перехода школы на новые образовательные стандарты традиционная школа, реализующая классическую модель образования, становится непродуктивной [2]. Передо мной, как и перед моими коллегами, возникает проблема – превратить традиционное обучение, направленное на накопление знаний, умений, навыков, в процесс развития личности ребенка. Мы, педагоги, понимаем, что результатом образовательного процесса должны быть не только привычные академические знания, умения-навыки, но и какие-то интегральные способы деятельности, компетенции, позволяющие оценить возможности учащихся, использовать эти знания, умения, навыки не в четко ограниченном кругу «типовых учебных задач», а на широком поле «жизненных ситуаций» [1]. «Новая школа» поставила перед нами новую задачу – перейти от устойчивой мотивации к познавательной деятельности и к инновационному мышлению, а это сразу ведет к изменению урока, к созданию педагогических инноваций их оценки, освоению, использованию, применению на практике [3].

Учебные технологии являются той самой деятельностью, которая формирует инновационное мышление, вырабатывает способность «переделывать действительность», т.е. самостоятельно, творчески мыслить, формировать готовность к профессиональной деятельности [9].

Стремление учителя к прогрессу, желание изменить свою деятельность к лучшему – именно этот процесс является инновацией. Изобретательная деятельность педагога на инновационном уроке раскрывается в разнообразных, необычных заданиях, неординарных действиях, конструктивных предложениях, занимательных упражнениях, конструировании хода урока, создании учебных ситуаций, дидактическом материале, подборе научных фактов, организации творческой работы учащихся.

На своих уроках технологии я неоднократно обращала внимание на то, что выполняя ручные работы по шитью и рукоделию, некоторые девочки плохо владеют ножницами, страдают низкой переключаемостью движений, у них возникают трудности при работе с карандашом и линейкой, а иногда и в самообслуживании (застегивание пуговиц, завязывание шнурков и т.п.). Я замечала, что эти дети быстро утомляются, и любые задания (упражнения) на развитие мелкой моторики вызывают у них большую сложность и трудность. Такие же сложности испытывают учащиеся при выполнении графических работ на уроках моделирования, где необходима сосредоточенность, аккуратность и плавность движений, хороший глазомер. Учеными доказано, что совершенствование мелкой мускулатуры руки влияет на речевое развитие и формирование мыслительных операций. У мелкой моторики есть очень важная особенность связана с нервной системой, зрением, вниманием, памятью и восприятием ребенка.

Имея дополнительные специальные педагогические знания учителя-логопеда, я стала уделять больше внимание развитию мелкой моторики у учащихся, а она непосредственно влияет на ловкость рук, на почерк, который сформируется в дальнейшем, на скорость реакции ученика. Если все в порядке, то ребенок хорошо и грамотно пишет, умеет логически мыслить и рассуждать, имеет хорошую память, концентрацию, внимание и воображение [7]. А это важно и полезно не только на уроках технологии или черчения.

Интеграция в обучении дает возможность развития метапредметных компетенций учащихся, предполагает существенное развитие и углубление межпредметных связей, переход от отдельного преподавания разных предметов к их взаимодействию. На интегрированных уроках технологии учащимися синтезируются знания различных наук, что позволяет увидеть их взаимосвязь, объясняются способы и возможности их использования в жизни человека, его практической деятельности. Мои ученики с удовольствием работали на интегрированных уроках: технология – ИЗО, технология – история, МХК, черчение – математика.

Еще одно направление моей деятельности – использование ИКТ-технологий [9]. Такие формы, как ЭОР, обучающий видеоролик, мастер-класс, презентации, создают новую обучающую среду, обеспечивают различные виды наглядности. Формируют умение работать с информацией, развивают коммуникативные способности; повышают эффективность обучения.[4] На уроках я часто использую мастер-классы и видео-уроки, как в прямом показе, так и созданные с помощью ИКТ. Так, при выполнении работ в разделе «Рукоделие», «Кулинария» я выбираю необычный способ объяснения нового материала: видеозапись мастер-класса по изготовлению изделия, блюда [5].

В школе важно научить детей мыслить, самостоятельно действовать, ориентироваться в ситуациях, знать подходы к решению проблем [4]. Я считаю, что гуманно-личностная технология в комплексе с современными компьютерными технологиями хорошо подходит для решения поставленных задач. Урок становится насыщенным, занимательным, и в то же время понятным для учеников разного уровня. У ребят развивается устойчивый познавательный интерес к учению.

В качестве еще одного инструмента для обеспечения эмоционального благополучия и психолого-педагогической поддержки ученика применяю арт-технологию на своих уроках. Она прекрасно способствует приобретению новых навыков взаимодействия и рефлексии, самопонимания и самопринятия, а также принятия и понимания других людей. Когда учащиеся выполняют какую-либо работу под звуки музыки, в классе создается положительный и эмоциональный настрой; облегчается процесс коммуникации со сверстниками, учителем, другими взрослыми; совместное участие в художественной деятельности способствует созданию отношений взаимного принятия.

Чтобы помочь учащимся преодолеть барьер восприятия учебного предмета, связанный с его высокой теоретизированностью, невозможностью применить приобретенные знания на практике, я использую технологию анализа конкретных ситуаций, технологию case-study или кейс-технологию, которая позволяет сформировать у детей высокую мотивацию к учебе; развить такие личностные качества, значимые для будущей профессиональной деятельности, как способность к сотрудничеству, чувство лидерства; сформировать основы деловой этики.[9] Кейс-технология за счет ориентации на конкретные, практические проблемы, позволяет повышать мотивацию учения у учеников, так как им становится понятным, зачем, в какой ситуации может пригодиться тот или иной учебный материал, как применить его в конкретной практической деятельности. Использование данной педагогической технологии дает возможность развивать важные интеллектуальные навыки у учащихся, которые будут ими востребованы в дальнейшем обучении и профессиональной деятельности. Мной используется данная технология при изучении следующих тем:

5 кл.: «Как приготовить завтрак: быстро или вкусно?», «Можно ли приготовить винегрет без свеклы?»;

6, 7, 8 кл.: «Можно ли сэкономить на праздничном ужине?», «Вторая жизнь любимой вещи», «Вегетарианство – хорошо или плохо?»

9, 10, 11 кл.: «Безотходные технологии», «Нетрадиционные источники энергии – возможны ли они?», «Как выбрать профессию – по душе или по зарплате?»

Применяя новые формы работы, я продолжаю уделять большое внимание здоровьесберегающим технологиям, без которых невозможно добиться положительных изменений как в усвоении нового учебного материала, так и в состоянии здоровья школьников. Обязательные физминутки и динамические паузы, правильно организованное обучающее

пространство, соответствие учебной и физической нагрузки возрастным возможностям ребенка, постоянное затрагивание вопросов здорового образа жизни – обязательный компонент моих уроков.

Опираясь на передовой педагогический опыт, опыт моих коллег и свой педагогический опыт, могу сделать следующие выводы:

– применение инновационных технологий способствует творческому росту самого учителя, так как, находясь в постоянном поиске вместе с учащимися, учитель тоже совершенствуется;

– современные педагогические технологии направлены на главную фигуру школы – обучающегося. Для выбора технологии требуется понять ученика, принять ученика, признать ученика как субъекта процесса обучения и подобрать образовательные технологии, учитывая состав класса и возраст, тему и наличие дидактической обеспеченности обучения, не забывая о желаемом результате;

– самым продуктивным и оптимальным для решения учебных, педагогических и воспитательных задач урока является использование различных методов обучения;

– использование современных педагогических технологий привело положительному результату в моей профессиональной деятельности: повысилась эффективность учебного процесса, уровень мотивации, информированность и подготовка учащихся, индивидуализация обучения.

Использование педагогических технологий позволило мне, как учителю, продуктивно использовать учебное время и добиться высоких результатов. Подтверждение всему выше сказанному – участие в выставках детского творчества, создание альбомов и газет с использованием детских работ, участие и победы школьников в конкурсах разных уровней.

Несомненно, каждый ребенок, который приходит в школу – это уже личность со своими способностями. И в ней есть главное – желание творить [8]. А в наших руках, в руках педагогов, увлеченных своим делом, есть все средства, чтобы украсить жизнь яркими позитивными красками, превратить этого маленького ребенка в личность, разносторонне одаренную, талантливую и интересную.

Список литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» М.: Омега-Л, 2015. 144 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. ФГОС – М.: Просвещение, 2014. 63 с.
3. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (утв. Президентом РФ от 4 февраля 2010 г. № Пр-271). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://base.garant.ru/6744437/>
4. Технология: рабочие программы. 5–8 классы: учебно-методическое пособие / Составитель Е. Ю. Зеленецкая. М.: Дрофа, 2016. 150 с.
5. Технология. Обслуживающий труд. 5–8 классы. Методическое пособие к учебнику О. А. Кожинной, Е. Н. Кудактовой «Технология. Обслуживающий труд» / О. А. Кожина, С. Е. Маркуцкая; под ред. О. А. Кожинной. М.: Дрофа, 2014. 222 с.
6. Башенков А. К., Бычков А. В., Казакевич В. М., Маркуцкая С. Э. Методика обучения технологии 5–9 классы. М.: Дрофа, 2014. 220 с.
7. Волкова Л. С. Логопедия: учебник для вузов. М.: Гуманитарный издательский центр «Владос», 2005. 704 с.
8. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Педагогика. 2012. 96 с.
9. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. М.: Народное образование, 2005. 556 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Принятие решений является одной из наиболее сложных психологических задач, с которой регулярно сталкивается человек в своей жизни: от профессиональной деятельности до повседневных ситуаций, требующих осуществить определенный выбор. Попытка понять, объяснить и предсказать поведение делающего выбор в юношеском возрасте является одной из главных задач психологии.

В широком смысле слова под принятием решения можно понимать выбор человека из множества альтернатив в условиях неопределенности, которые задаются предметами, идеями или действиями. Множественными также могут быть и критерии предпочтения одной из этих альтернатив. В психологии при трактовке принятия решения важно то, как юноши и девушки воспринимают неопределенность, затем они могут изменять эту неопределенность своими решениями, а сделанный выбор, в свою очередь, всегда будет предполагать ответственность.

Выделяя существенные черты принятия решения, данный феномен можно определить как процесс и результат выбора цели и способа ее достижения. Принятие решения является мыслительным процессом, который предполагает предварительное осознание цели и способа действий, проработку различных вариантов. Важнейшую особенность этого процесса представляет его волевой характер. В юношеском возрасте при принятии решений интегрируются знания, интересы, а также мировоззрение молодых людей.

Проблема принятия решений была и до сих пор является актуальной для многих исследователей в области психологии. Такие отечественные авторы, как П. К. Анохин, Д. А. Леонтьев, Н. В. Пилипко, Т. В. Корнилова, А. Ю. Попов, рассматривая процесс принятия решений, делали акцент на выделении определенных стадий данной мыслительной деятельности. Авторы также утверждают, что принятие решений является сложным процессом в связи с тем, что, в отличие от использования знаний, он представляет собой какую-либо осознанную ситуацию выбора и переживание за этот выбор. С психологической точки зрения акт принятия решения включает в себя взаимосвязь познавательных процессов и личностных особенностей индивида, а также факторов внешней среды, которые влияют на последующий выбор.

Юношеский возраст является периодом вступления во взрослую самостоятельную жизнь, в ходе которой придется постоянно принимать решения, касающиеся самых различных проблем и жизненных ситуаций. Более того, в силу уменьшения своей зависимости от взрослых, снижения контроля с их стороны, у юношей и девушек значительно расширяется поле свободных действий, в пределах которого они не видят необходимости советоваться с окружающими, и сами принимают решения по совершению тех или иных действий и поступков, в которых они впоследствии могут и раскаиваться.

Т. В. Корнилова отмечает, что «в юношеском возрасте происходят качественные изменения самосознания, самоопределения, системы интеллектуальных стратегий: приемов, навыков и операций – и, как следствие, формирование индивидуального стиля принятия решений» [1].

Следует отметить, что принимаемые юношами и девушками решения касаются одних из самых значимых сторон жизни человека: выбора профессии, партнера по браку, системы ценностей и др. Принятие подобных решений требует хорошего понимания самого себя, других людей, знания механизмов поведения и деятельности, владения навыками интеллектуальной, эмоциональной и волевой саморегуляции.

Опираясь на теоретические психологические положения данной проблемы нами было проведено эмпирическое исследование, целью которого стало изучение аспектов принятия решений в юношеском возрасте. Исследование проводилось на базе УО «ГГУ им. Ф. Скорины», в котором приняли участие 60 респондентов юношеского возраста. Для диагностики

персонального стиля принятия решений был использован «Мельбурнский опросник принятия решений» в адаптации Т. В. Корниловой.

На основе диагностики стилей принятия решения было выявлено, что в юношеском возрасте наиболее часто используемым является такой продуктивный стиль принятия решений, как бдительность. По данной шкале высокий процент имеют 35 респондентов, что составляет 58% испытуемых, соответственно.

Данные по шкале избегание составили 12 % от выборки испытуемых.

По шкале прокрастинация процентный показатель составляет 13 %, при этом у юношей данный стиль принятия решений встречается чаще, чем у девушек. Это свидетельствует о том, что юноши более склонны к откладыванию принятия решений.

Также существенные различия были выявлены по шкале сверхбдительность, но здесь уже данный стиль принятия решений чаще характерен для девушек (12 %), чем для юношей (5 %).

Полученные данные позволяют утверждать, что юноши и девушки в ситуации выбора наиболее часто опираются на продуктивный стиль принятия решений (бдительность). Это говорит о том, что в большинстве случаев юноши и девушки относятся к процессу принятия решений ответственно. Они склонны к уточнению целей и задач решения, рассмотрению различных альтернатив по проблеме, поиску информации, а также к оценке этих альтернатив перед принятием решения – это все позволяет личности совершать рациональный выбор.

Несмотря на вышесказанное, в некоторых ситуациях юноши прибегают к такому стилю принятия решения, как избегание. Возможно, это происходит из-за того, что в юношеском возрасте еще присутствует такая характеристика, как инфантильность; молодые люди еще не повзрослели и до сих пор перекалывают свои обязанности на других, тем самым избегая ответственности за принятые решения.

Также можно говорить о том, что юноши чаще, чем девушки склонны к постоянному откладыванию важных и срочных дел, что может приводить к возникновению различных жизненных проблем. Часто они выбирают занятия, которые являются более увлекательными для них, вместо выполнения какого-либо срочного дела, а также могут избегать принятия важного решения уходом, например, в виртуальную реальность, компьютерные игры.

Нами было установлено, что девушкам больше, чем юношам, характерно использовать такой стиль принятия решений, как сверхбдительность. Это хорошо согласуется с общеизвестным фактом, что женщинам в большей мере свойственно импульсивное принятие решения в ситуациях, связанных со стрессом, ограниченностью времени или недостатком информации о значимых факторах, влияющих на ситуацию. У девушек часто возникает «паника» при выборе из нескольких альтернатив. Для юношей же при принятии решений свойственны такие характеристики, как сдержанность, спокойствие и обдуманность совершаемых действий.

Таким образом, процесс принятия решений приобретает важное значение в юношеском возрасте, когда выбор тех или иных альтернатив связан с различными сферами, которые могут оказать существенное влияние на будущее. У каждого есть свои желания, эмоции, предпочтения и привычки, и все это влияет на процесс принятия решений. Иногда совершить выбор легко, а порой можно столкнуться с неуверенностью и страхом. Правильное, осознанное решение, которое было принято юношей или девушкой с учетом реалий, уменьшает возможность ошибок и разочарований в будущем, а также сокращает вероятность возникновения негативных феноменов, связанных с низкой самооценкой, неудовлетворенностью собой и своим социальным статусом.

Список литературы

1. Корнилова Т. В. Психология риска и принятия решений: учебное пособие для вузов. М.: Аспект Пресс, 2003. 286 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ И АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Одним из приоритетных направлений психологической науки в современном обществе является исследование проблемы агрессивности подрастающего поколения. Обусловлено это противоречивыми требованиями, предъявляемыми обществом человеку. С одной стороны, в настоящее время в мире ценятся такие качества, как упрямство, настойчивость, проявление инициативы, упорство, активность. С другой же стороны, при чрезмерном развитии этих качеств возникает вероятность появления агрессивного поведения. В виду этого вызывает беспокойство не только возрастание тревожности и отчужденности молодых людей, но и их растущий цинизм, жестокость, агрессивность. Необходимость изучения агрессивного поведения в юношеском возрасте продиктована тем, что в психолого-педагогических исследованиях в основном делается акцент на изучении агрессивного поведения в подростковом возрасте, мотивируя это тем, что подростковый возраст является наиболее уязвимый, в то время как юношеский возраст является наиболее устойчивым периодом эмоционального и интеллектуального развития. Однако на практике выходит не совсем так. Юноши и девушки также демонстрируют агрессивное поведение.

Под агрессивным поведением понимается сознательно деструктивное поведение, которое противоречит нормам существования человека в обществе, характеризующееся причинением вреда одушевленным или неодушевленным объектам, причинением физического ущерба отдельным лицам и (или) причинением им психического дискомфорта [1, с. 24].

Психологические особенности проявления агрессивного поведения обусловлены различными причинами на разных возрастных этапах. В юношеском возрасте одной из причин агрессивного поведения может выступать неадекватная самооценка юношей и девушек, т.к. самооценка влияет не только на самосознание личности, но и на ее дальнейшее поведение в обществе [2, с. 559]. Однако в психолого-педагогической литературе имеются противоречивые данные относительно взаимосвязи самооценки и агрессивного поведения. В более ранних исследованиях А.А. Реан указывается на то, что чем выше самооценка, тем выше агрессивность, в более поздних отмечается тенденция, что более агрессивные юноши и девушки отличаются либо чрезвычайно высокой, либо крайне низкой самооценкой. Для неагрессивных подростков более характерной тенденцией является преобладание среднего уровня самооценки [3, с. 147]. На разрешение данного противоречия было направлено наше исследование.

Цель исследования: изучить взаимосвязь самооценки и агрессивного поведения юношей и девушек.

База исследования: ГУО «Средняя общеобразовательная школа № 24 г. Гомеля».

Выборочную совокупность составили 100 учащихся 11-х классов, в возрасте 16 – 17 лет, из них 46 юношей и 54 девушки.

Психодиагностический инструментарий: методика исследования самооценки личности (С. А. Будасси); методика диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки (адаптация А. К. Осницкого). В качестве методов математической статистики использовался метод ранговой корреляции Спирмена.

Проведенное эмпирическое исследование позволило выявить взаимосвязь между самооценкой и агрессивным поведением в юношеском возрасте. В процессе корреляционного анализа, была выявлена прямая взаимосвязь средней силы между самооценкой и агрессивным поведением ($r_s = 0.624$ при $p \leq 0,01$). Наличие данной взаимосвязи говорит, что чем выше уровень самооценки, тем более выражено агрессивное поведением у юношей и девушек, и наоборот, чем ниже уровень самооценки, тем менее выражено агрессивное поведением у юношей и девушек. Так, юноши и девушки, гипертрофированно оценивающие свои

достоинства, которые ставят перед собой более высокие цели, чем те, которые они могут реально достигнуть, отличающиеся высоким уровнем притязаний, не соответствующим их реальным возможностям, отличаются чрезмерным развитием агрессивности, затрудняющей сотрудничество, а также провоцирующей конфликтность.

Полученные результаты исследования можно использовать: как психологической теории, так и в практической деятельности психолога, в лекционных курсах по общей, возрастной психологии, психологии девиантного поведения, что позволит повысить теоретический, и прикладной уровень подготовки психологов. Также полученные результаты исследования можно использовать в практической деятельности психолога при определении конкретных направлений коррекционно-развивающей работы с агрессивными подростками, направленной на гармонизацию эмоциональной сферы, повышения уровня самооценки, позитивного принятия себя.

Научная новизна: проведена систематизация исследований по проблеме взаимосвязи самооценки и агрессивного поведения юношей и девушек; введены в научный оборот новый массив эмпирических данных по исследованию взаимосвязи самооценки и агрессивного поведения юношей и девушек.

Практическая значимость работы определяется возможностью применения результатов исследования в психолого-педагогических и социальных центрах по работе с агрессивными юношами и девушками.

Список литературы

1. Бэрон Р., Ричарсон Д. Агрессия. СПб.: Питер, 2012. 336 с.
2. Урутина Т. М., Щелина С. О. Психологические особенности проявления агрессии в юношеском возрасте // Молодой ученый. 2015. № 15. С. 558–563.
3. Реан А. А. Психология личности. СПб.: Питер, 2013. 288 с.

О. А. Науменко

Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, Республика Беларусь, г. Минск

МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В современной педагогике моделирование рассматривается как наглядно-практический метод обучения (Е. В. Проскура, Т. А. Азаренко, И. А. Архип и др.), оказывающий эффективное влияние на процесс обучения.

По мнению многих авторов моделирование оказывает благоприятное воздействие на развитие высших психических функций учащихся: мышления, памяти, внимания, речи. В процессе создания и использования моделей, у учеников формируется и развивается умение выполнять действия самостоятельно, осуществлять самоанализ и оценку результатов выполненной работы.

В педагогике моделирование рассматривается как метод создания и исследования моделей, позволяющий получить новые знания и целостную информацию об изучаемом объекте. С психологической точки зрения моделирование, с одной стороны, рассматривается как учебное действие, являющееся составным элементом учебной деятельности, а с другой – как содержание, необходимое к усвоению учащимися в процессе обучения.

Объектом моделирования является модель. Моделью считается заместитель, которому свойственны признаки изучаемого объекта. При этом замещающая модель содержит лишь часть информации реального объекта [4].

В зависимости от степени материальности модели подразделяются на:

- предметные (глобус, модель цветка, транспорт);
- идеальные, которые в свою очередь подразделяются на образные (схема, график, рисунок), знаковые (символ, знак), мысленные (абстрактное представление предмета, построенное в сознании).

Моделирование также рассматривается как один из видов знаково-символической деятельности – деятельности по использованию и преобразованию системы знаково-символических средств. Следует отметить, что моделирование образует взаимосвязанную систему вместе с другими видами знаково-символической деятельности: кодированием, схематизацией и замещением [5].

Кодирование – вид деятельности, заключающийся в переводе текста на знаково-символический язык, выполняющий функцию передачи информации. Кодирование в свою очередь является операцией, входящей в моделирование, но при этом кодируется лишь определенная часть, сущность предмета, а не он сам.

Моделирование также связано со схематизацией, поскольку любое использование схем подразумевает в себе моделирование. Однако при схематизации учащиеся работают с реальностью, в то время как моделирование подразумевает работу с моделями. Схемы при моделировании и схематизации могут быть одинаковыми, но при схематизации они являются ориентирами в действительности, в моделировании схемы являются объектом действия. Е. Е. Сапогова считает схему особым видом моделей, поскольку при создании схем и моделей действует одинаковый механизм выделения существенного в действии или предмете [5].

Рассматривая взаимосвязь моделирования и замещения, следует отметить, что замещение является фундаментом моделирования. Центром замещения являются средства создания идеализированной предметности, в то время как центр моделирования – процесс построения предметности.

Моделирование, как наглядно-практический метод, в педагогике получает все большее распространение в обучении детей младшего школьного возраста.

Л. И. Голубович изучила возможности использования метода наглядного моделирования на различных уроках в начальных классах [1]. В процессе изучения школьного курса математики педагог предлагает решать задачи с использованием математических моделей.

Автор утверждает, что для решения задач учащиеся должны уметь осуществлять переход от текста задачи к ее мысленному представлению, а в дальнейшем записывать решение данной задачи с использованием математических символов. Учитывая индивидуальные особенности детей, педагог формирует у учащихся умение составлять разные модели к одной и той же математической задаче. С целью формирования умения составлять схемы к условию задачи автор использует разнообразные задания: перевод текста задачи в чертёж, составление задачи по схеме, соотнесение текста задачи с подходящей для него схемой. На уроках русского языка, с целью обучения учащихся грамоте, педагог использует схематические изображения букв и их звуков, которые способствуют осуществлению звуко-буквенного анализа слов и облегчают процесс знакомства с новой буквой. На уровне слов используется создание модели слова, на которой осуществляется деление слова на слоги, расставление ударения. На уроках литературного чтения автор рекомендует использовать памятку-модель, которая позволяет формировать умение составлять сравнительную таблицу, находить различия разных жанров произведения.

Г. В. Панькова убеждена, что, начиная с 1 класса, необходимо обучать учащихся работать со знаковыми и буквенными моделями [2]. Педагогом был разработан комплекс приемов, направленный на развитие мыслительных способностей с использованием метода моделирования на уроках математики.

И. А. Ямова на уроке «Человек и мир» предлагает использовать модели с целью изучения и раскрытия экологических связей между растениями и животными, между различными животными [6]. Так же на уроках предлагается создавать модели цепей питания, которые вызывают большой интерес у учащихся.

В своей педагогической практике А. М. Рязанцева активно использует метод наглядного моделирования в процессе изучения школьного курса «Человек и мир» [3]. Обучение моделированию младших школьников она начинает с изучения готовой модели (глобус), затем переходит к сравнению предметов одного класса (Солнце и планета Земля), завершается обучение работа по формированию у учащихся умения осуществлять замену объекта символом или схемой. При формировании умения изготавливать модели рекомендует изобретать модели из пластилина (Солнце, Земля), модели-аппликации (радуга, облака). Большое внимание на уроке педагог уделяет моделированию пищевых связей и особенностей взаимодействия человека и природы (например, цепи питания, круговорот воды и веществ в природе, смена дня и ночи и др.). Все исследователи утверждают, что любой современный педагог может самостоятельно разработать модели при помощи компьютерных программ, которые позволяют сделать процесс изучения школьных предметов более эффективным. На всех этапах урока можно использовать разнообразные приемы моделирования: подбор символа соответствующему объекту, составление модели в процессе рассказа учителя, завершение моделируемого ряда, нахождение ошибок в расположении схематических карточек и пр.

Итак, значимость и важность использования наглядного моделирования в процессе обучения не вызывает сомнения, поскольку: повышает интерес и мотивацию учащихся на уроках; облегчает и ускоряет процесс запоминания учебного материала; помогает сформировать у учащихся умение работать со схемами, таблицами; способствует формированию умения видеть главное в изучаемом материале; позволяет осуществлять систематизацию, анализ и синтез полученных знаний.

Список литературы

1. Голубович Л. И. Моделирование на уроках в начальной школе // Инфоурок [Электронный ресурс]. 2016. Режим доступа: <https://tinyurl.com/y69fgbj5> (Дата доступа: 26.04.2019).
2. Панькова Г. В. Использование моделирования на уроках математики // Открытый урок [Электронный ресурс]. 2011. Режим доступа: <https://tinyurl.com/y57zrpp6> (Дата доступа: 26.04.2019).
3. Рязанцева А. М. Моделирование на уроках в начальной школе // Социальная сеть работников образования nsportal.ru [Электронный ресурс]. 2014. Режим доступа: <https://tinyurl.com/y2ovk25t> (Дата доступа: 26.04.2019).
4. Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении. М.: Изд-во МГУ, 1988. 288 с.
5. Сапогова Е. Е. Ребенок и знак: Психол. анализ знаково-символ. деят. дошкольника. Тула: Приок. кн. изд-во, 1993. 262 с.
6. Ямова И. А. Моделирование на уроках окружающего мира // Социальная сеть работников образования nsportal.ru [Электронный ресурс]. 2015. Режим доступа: <https://tinyurl.com/yx8gvral> (Дата доступа: 26.04.2019).

Ж. О. Небесаева, Б. Ф. Аханов

Университет «Сырдария», Республика Казахстан, г. Жетысай

А. С. Сманова

Казахский Национальный педагогический университет им. Абая, Республика Казахстан, г. Алматы

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ В КАЗАХСТАНЕ И В МЕЖДУНАРОДНОЙ ПРАКТИКЕ

Обновление содержания среднего образования в Республике Казахстан (далее РК) ставит задачу пересмотра подходов к оценке вклада системы дошкольного воспитания и обучения в развитие детей и подготовку их к школе. В Государственной программе развития образования и науки в РК на 2016–2019 годы поставлена цель – обеспечить равный доступ к качественному дошкольному воспитанию и обучению (далее – ДВО) [1].

К результатам качества дошкольного воспитания и обучения отнесены индикаторы: качественный состав педагогических кадров дошкольных организаций; увеличение сети дошкольных организаций с учетом демографической ситуации; совершенствование менеджмента и мониторинга развития дошкольного воспитания и обучения; обновление содержания дошкольного воспитания и обучения, ориентированного на качественную подготовку детей к школе. В Правилах образовательного мониторинга качество образования трактуется как совокупность показателей, характеризующих систему образования и отражающих степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов, условий функционирования системы образования нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям [2].

В контексте стратегических задач развития казахстанского образования особую значимость приобретает создание системы оценки качества дошкольного образования и поиск аутентичного диагностического инструментария. Для обеспечения качества ДВО Министерством образования и науки РК разработаны единые требования к организации и содержанию воспитательно-образовательного процесса для всех моделей детских садов. Кардинальным образом изменились цели дошкольного образования, на первый план выдвинуты полноценное развитие ребенка соответственно его возрастных и индивидуальных возможностей, обеспечение для всех детей равного старта развития, сохранение и укрепление их здоровья [3].

Государственный общеобязательный стандарт дошкольного воспитания и обучения РК (далее Стандарт), определяет совокупность общих требований к каждому уровню образования. Стандарт – это система требований к содержанию образования и уровню развития детей каждого психологического возраста. Стандарт описывает общественно-государственные ожидания и представляет собой не норму, а ориентиры для всех участников образовательных отношений (родителей, педагогов, представителей общественности и др.). Результаты сформулированы и прописаны в виде векторов развития, ценностно-нормативных ориентаций или целевых ориентиров, к которым должно стремиться. Стандарт разработан как стандарт условий воспитания и обучения. Условия есть среда развития ребенка в форме совместной партнерской деятельности с взрослым и свободной самостоятельной деятельности детей. Именно условия детского развития являются объектом оценки и контроля в дошкольном воспитании и обучении в Республике. Результаты обучения, как показатели и индикаторы, обеспечивают мониторинг развития ребенка и являются основой планирования его индивидуального развития. Оценка качества дошкольного воспитания и обучения в РК осуществляется на основе Типовой учебной программы дошкольного воспитания и обучения, которую следует рассматривать не просто как документ, а как программу действий, описание процессов, происходящих внутри дошкольной организации. Качество содержания дошкольного уровня оценивается по индикаторам итоговой диагностики достижений каждого ребенка, где основным результатом деятельности становится уровень развития ребенка, его знания, умения

и навыки. Для оценки результативности дошкольного воспитания и обучения в Казахстане на национальном уровне с сентября 2017 года разработана и внедрена в дошкольные организации и предшкольные классы общеобразовательных школ республики система индикаторов по отслеживанию уровня развития умений и навыков у детей дошкольного возраста [4].

Внедрение данной системы индикаторов смещает фокус политики ДВО с достижения количественных показателей – к качественным. Мониторинг позволяет определить динамику развития умений и навыков ребенка на разных этапах и перспективу дальнейших действий педагога по индивидуальной работе с ребенком. Ожидаемый результат внедрения мониторинга: единый подход к отслеживанию развития умений и навыков у детей дошкольного возраста позволит получить достоверные данные о качестве дошкольного образования, оценить динамику достижений детей, обеспечить планирование дальнейшей работы с ними.

Требования Стандарта предполагают наличие 3-х уровней развития ребенка в соответствии с возрастом:

- 1-уровень – ребенок воспроизводит те или иные действие и знания;
- 2-уровень – ребенок понимает, что делает, владеет определенным запасом знаний;
- 3-уровень – ребенок применяет то, что он знает и умеет, самостоятельно и творчески использует знания.

Методы получения результатов мониторинга:

- наблюдения за детьми;
- беседы;
- анализ продуктов детской деятельности;
- диагностические ситуации.

По результатам диагностики педагог подсчитывает в % долю детей с:

- I уровнем развития (эквивалентно с низким уровнем);
- II уровнем развития (эквивалентно среднему уровню);
- III уровнем развития (эквивалентно высокому уровню).

Мониторинг по отслеживанию развития умений и навыков детей создает стимул для совершенствования качества работы педагогов по реализации содержания Типовой учебной программы.

В соответствии с требованиями мониторинг позволит:

- объективно отслеживать достижения детей;
- обеспечить индивидуальный подход в воспитании и развитии ребенка дошкольного возраста;
- совершенствовать образовательный процесс на основе оперативного планирования – корректирующих мероприятий педагогов;
- определить уровень освоения ребенком содержания каждой из образовательных областей и Типовой программы в целом.

При оценке качества ДВО результаты освоения детьми типовой учебной программы остаются одними из основных критериев оценки деятельности педагога [5].

Фактически данная практика полностью зависит от уровня квалификации педагогов. В классах (группах) предшкольной подготовки мониторинг проводится для измерения готовности к школе как ожидаемому результату типовой учебной программы. Психолого-педагогический инструментарий, применяемый педагогом-психологом для определения уровня интеллектуального развития, эмоционально-волевой регуляции поведения, а также уровня социальной зрелости, требует от воспитателя дошкольной профессиональной готовности к правильной интерпретации и внедрению его результатов.

Однако не ставится вопрос об оценке самого процесса личностного развития дошкольников, психологического комфорта во взаимодействии с его субъектами, возможностей предметно-пространственной среды. В республике складывается национальная система оценки качества ДВО, вместе с тем на практике наблюдаются устойчивые проявления, входящие в противоречие с целями ее обновления: анализ существующих механизмов внешней и внутренней оценки качества дошкольного образования показывает, что достоверный вклад

организации образования в развитие ребенка, как правило, не является предметом оценивания; в ситуации существования одной монопрограммы и унифицированных требований, которым должны соответствовать все дети дошкольного возраста, не учитывается специфика дошкольного детства и современного дошкольного образования, имеющего полидеятельностный характер и строящегося по формуле: инвариантность целей при вариативности средств и способов их достижения; практика оценки качества ДВО в меньшей степени соотносится с измерением образовательного процесса и его совершенствованием, и в большей – с контролем, тогда как «оценка качества дошкольного образования должна осуществляться в направлении от контроля к развитию» (А. Г. Асмолов); недостаток четких инструментов оценки качества дошкольного образования, отсутствие официального документа, включающего описание понятий «качество», «виды» и «формы» оценки, ведут к разнообразию трактовок качества и нормативных подходов к его оцениванию; специфика оценки качества образования заключается в субъективности восприятия оцениваемых параметров, что может влиять на достоверность выводов и целесообразность итоговых решений.

Следовательно, качество дошкольного образования необходимо рассматривать через соотношение понятий «мониторинг и контроль», «оценка и контроль». Научным институтам учитывать потребность в стандартизации инструментария оценки качества ДВО как условия и возможности проведения сравнительных исследований на единых нормативных основаниях. Оценку должны осуществлять рефлексирующие собственные действия педагоги ДОО, поскольку результаты оценки качества дошкольного образования мотивируют их к дальнейшему профессиональному росту и повышению квалификации, непосредственно связанных с обеспечением качества образования.

В поисках ценностно-целевых оснований оценки качества дошкольного образования Казахстан обращается к международному опыту. В странах Организации экономического сотрудничества и развития – ОЭСР (Organization for Economic Co-operation and Development – OECD) наработан практический опыт проведения мониторинга качества услуг, предоставляемых дошкольными организациями. При этом оценочные технологии разрабатываются с учетом конкретных целей их применения (определение потребностей педагогов, улучшение качества ДВО, стимулирование развития ребенка и др.). С 2015 г. ОЭСР ведется работа по анализу существующих систем мониторинга в сфере ДВО. Начата работа по формированию собственного инструмента оценки уровня развития детей. Задача – дать более полную картину эффективности системы образования на разных уровнях в дополнение к существующим исследованиям (Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся (PISA) и Программа международной оценки компетенций взрослых (PIAAC) [6].

Международная ситуация в дошкольном образовании связана с изменением позиции администрации разных стран относительно значимости этого уровня в системе непрерывного образования и произошедшие изменения в национальных образовательных системах. Отсутствие опыта в области образования маленьких детей приводило к механическому перенесению подходов к оценке качества из более «высоких» ступеней системы образования в дошкольное образование. Однако некоторые образовательные институты начинают рефлексировать относительно особенностей дошкольного образования. В результате инструменты оценивания детских результатов (включая разным образом понимаемое детское развитие, а также оценку детских активностей) разделены на две группы:

- 1) инструменты прямого оценивания, в том числе, тестирование;
- 2) инструменты непрямого (косвенного) оценивания, включая оценивание на основании экспертной оценки или на основании наблюдения.

Международное образовательное сообщество активно заявляет о необходимости проведения сравнительного межстранового исследования на уровне дошкольного образования, аналогичного исследованиям, существующим на других уровнях образования (по образцу PISA, PIRLS, TIMMS).

Основные мотивы участия в сравнительных исследованиях: обмен опытом между странами; понимание, какие модели основаны на эффективной политике; какие из предоставляемых в системе ECD (Early childhood development – образовании детей младшего возраста) сервисов наиболее востребованы в обществе; какие образовательные и социальные проблемы и каким образом могут решаться в системе ECD; каковы экономические модели в разных странах для этого уровня образования и т.п. Межстрановые исследования с методологией оценки качества по образовательным результатам детей завершаются построением рейтинга стран по критерию успешности детей определенного возраста в решении тестовых задач. Одновременно выясняются так называемые «контекстные» показатели, дающие большие объемы вторичной информации относительно вторичных (средовых) условий получения детьми образования, которые учитываются и анализируются при анализе причин того или иного уровня успешности учащихся в стране. Зарубежные и международные модели исследования и оценки качества дошкольного образования представлены в таблице ниже.

Сопоставительный анализ международных эффективно действующих моделей оценки качества дошкольного образования позволил определить наиболее продуктивную, на наш взгляд, модель. Ею является международная шкала оценки качества ECERS-R.

Необходимо отметить, что помимо высокой надежности и валидности, шкалы отличаются высоким уровнем качества разработки инструмента с точки зрения валидности и стандартизации. Во всех подшкалах, компонентах и индикаторах заложены закономерности развития детей в дошкольном возрасте. Для казахстанского контекста этот опыт представляется весьма полезным, поскольку ГОСДВО ввел пять образовательных областей, которые практически полностью совпадают со списком подшкал и компонентов в этих инструментах.

Опора на оценку условий в группе ДОО, как образовательной среды, так и взаимодействия взрослых с детьми, полностью соответствуют тому факту, что в центре ГОСДВО находятся требования к условиям реализации основной образовательной программы в детском саду. Важно также заметить, что именно психологопедагогические условия, представленные в Стандарте как самые важные для реализации программы, также находятся в центре шкал ECERS.

ECERS реализует концепцию «Обучение, ориентированное на развитие» (Developmentally Appropriate Practice) и охватывает весь спектр условий, в которых оказывается ребенок в детском саду. Под «образовательной средой» создатели ECERS понимают организацию пространства (мебель, обстановка, оборудование и др.), времени (распорядок дня, соотношение регламентированной и свободной деятельности) и взаимодействие (характер взаимодействия детей и взрослых, а также отношения в детской группе и взрослых между собой). Авторы методики используют формулу «дух ECERS», трактуемую как ценность среды, содержащей условия для эмоционального благополучия детей, а также развития произвольности, позволяющей активно стартовать в школе [11].

В статье рассмотрено современное состояние научного решения проблемы оценки качества дошкольного воспитания и обучения, проведен анализ научных публикаций, методологических и теоретических подходов в контексте цели и задач функционирования дошкольной организации в Республике Казахстан. Складывается национальная система оценки знаний, умений и навыков детей в соответствии с индикаторами, определяющими уровень их развития, применяются методы и формы мониторинга развития ребенка на основе отечественных и зарубежных инновационных технологий. Вместе с тем имеется потребность в экспериментальном исследовании вопросов оценки динамики процесса личностного развития дошкольников, психологического комфорта во взаимодействии с его субъектами, возможностей предметно-пространственной среды.

Изучен опыт международных эффективно действующих моделей оценки качества дошкольного образования, включающих инструменты оценивания детских результатов.

Наиболее продуктивной, на наш взгляд, является интегрированная методика оценки качества дошкольного образования на основе международной шкалы оценки ECERS-R, позволяющая решить поставленную нами проблему выбора инструментария, тождественного

ценностям гуманистической педагогики и антропоцентризма. Поскольку личностно ориентированная парадигма образования признает уникальность сущности каждого ребенка и индивидуальность его образовательной траектории.

Список литературы

1. Государственная программа развития образования и науки в Республике Казахстан на 2016–2019 годы [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/U1600000205>
2. «Об утверждении Правил осуществления образовательного мониторинга» от 27.04.2012 № 536 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://iac.kz/ru/project/analiz-silnyh-i-slabyh-storon-sistemy-rannego-razvitiya-i-uhoda-za-detmi-v-rk>
3. Об утверждении государственных общеобязательных стандартов образования всех уровней образования. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 31 октября 2018 года № 604. <http://adilet.zan.kz/rus/docs/V1800017669>
4. Методические рекомендации по мониторингу развития умений и навыков у детей дошкольного возраста, Астана, 2018. 115 с.
5. Базовый доклад «Обзор политики мониторинга качества раннего обучения и развития». Астана, 2014.
6. Early Learning Matters OECD Network on ECEC, “Online Survey on Monitoring Quality in Early Learning and Development”, November 2017.
7. Хармс Т., Клиффорд Р. М., Крайер Д. Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях. ECERS-R. М.: Издательство «Национальное образование», 2016. 136 с.
8. Алмазова О. В., Бухаленкова Д. А., Симонян М. С. Изучение образовательной среды с помощью методики CLASS: теоретические основания и практические перспективы // Современное дошкольное образование. 2018. №4(86). С. 40–49.
9. Тутце В., Дитрих И., Греннер К., Ханиш А., Маркс Ю. Оценка и развитие дошкольного образования / Под ред. С. Фирникель. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2018. 208 с.
10. Шмис Т. Г. Оценка качества дошкольного образования с использованием шкалы ECERS в России // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2015. № 7 (59). С. 54–56. [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25604988>

Г. Н. Некрасова, М. Л. Лешкевич, О. В. Старовойтова

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

ИЗ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННОЙ РАБОЧЕЙ ТЕТРАДИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ-ИНЖЕНЕРОВ

Использование электронных средств обучения (ЭСО) в образовательном процессе значительно влияет на формы и методы представления учебного материала, характер взаимодействия между обучаемым и педагогом. Вместе с тем ЭСО не заменяют традиционные подходы к обучению, а лишь значительно повышают их эффективность.

Для того, чтобы студенты прочно овладевали профессиональными умениями, требуется осмысление педагогами теоретических основ обучения, выработки и применения их на практике, включение в систему образования особых методических навыков, инновационных форм и методов обучения. С этой целью по дисциплинам подготовки будущих педагогов-инженеров строительного профиля нами постоянно разрабатывались информационные ресурсы и материалы научно-исследовательской деятельности студентов как средств повышения уровня их специальной подготовки [1–3]. Существенное преимущество создания учебных электронных пособий состоит в том, что они предоставляют новые возможности не только преподавателю, но и студенту, который из объекта превращается в субъект обучения, осознанно участвующий в учебном процессе и самостоятельно принимающий решения, связанные с ним.

В связи с переходом учреждений образования на новый стандарт, где более 40 % учебного времени должно выделяться на самостоятельную работу обучающихся, для повышения эффективности обучения в настоящее время получили все большее распространение электронные рабочие тетради (ЭРТ).

В учреждении образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина» коллективом авторов накоплен определенный опыт по разработке и использованию в учебном процессе ЭРТ по дисциплинам «Строительные материалы и изделия» и «Художественная обработка древесины».

В учебном процессе ЭРТ решает следующие образовательные задачи:

- активизация учебно-познавательной деятельности обучающихся;
- формирование у студентов умений и навыков самоконтроля;
- индивидуализация процесса обучения;
- развитие технико-технологического мышления;
- усвоение профессиональных терминов;
- организация управляемой самостоятельной работы студентов (СРС).

Для наиболее полного использования возможностей ЭРТ как средства развития самостоятельной деятельности студентов нами было выполнено следующее:

- определены психолого-педагогические аспекты самостоятельной деятельности студентов;
- выявлены особенности развития самостоятельной познавательной деятельности студентов, направленной на развитие интеллектуальных умений;
- определены условия развития умений и навыков в процессе организации самостоятельной работы студентов на занятиях;
- разработана модель рабочей тетради как многофункционального дидактического средства в системе СРС;
- предложен вариант реализации данной модели на практике, в котором учтена специфика учебных дисциплин «Строительные материалы и изделия» и «Художественная обработка древесины».

Модель ЭРТ разработана на основе системного, компетентностного, контекстного и личностного подходов и структурно представляет собой единство инструктивно-методического, содержательно-деятельностного и рефлексивно-оценочного блоков,

обеспечивающих целостное представление об учебной дисциплине, характере самостоятельной работы и организующие самостоятельную работу студентов по освоению дисциплины в системе.

Инструктивно-методический блок включает учебную программу, технологическую карту дисциплины, навигатор, пояснения по работе с ЭРТ.

В содержательно-деятельностном блоке основным является элемент, представляющий материал, сгруппированный по разделам и темам дисциплины. В нем выделен комплекс заданий, различающихся уровнем сложности, самостоятельности, характером деятельности – упражнения по работе с информацией на материале изучаемой дисциплины, задачи по усвоению материала изучаемой дисциплины, примеры квазипрофессионального характера; представлены карта самооценки и оценки преподавателя. Также в содержательно-деятельностный блок включены «Справочные материалы по дисциплине» и «Дополнительные задания по дисциплине».

Рефлексивно-оценочный блок предназначен для подведения итогов освоения дисциплины и включает специальные задания рефлексивного характера и общую оценку по разделам.

В структуру электронной версии рабочей тетради вошли: электронное учебное пособие, используемое для объяснения учебного материала; тестовая компьютерная программа, рекомендованная для оценки и закрепления знаний; электронный справочник, содействующий при ответах на различные контролирующие задания [3]. Предлагаемая ЭРТ предоставляет большой выбор средств обучения и предполагает их применение в удобное для студентов время.

Весь объем учебного материала структурирован в соответствии с модульным принципом обучения. Каждый модуль (компонент) представляет собой заверченный электронный элемент. Система заданий и вопросов выстраивается в соответствии со структурой и логикой формирования соответствующих профессиональных понятий [1].

Между заданиями определена соподчиненность, касающаяся как содержания предмета, так и предметных знаний. Задача преподавателя – вести обучающихся от темы к теме, от решения простых к более сложным заданиям. Некоторые иллюстрации в рабочей тетради носят обучающий характер: к ним могут ставиться вопросы, требующие объяснения и дополнения.

Функционально компоненты ЭРТ могут быть использованы как отдельно взятые фрагменты, так и в целом виде. Каждый модуль может быть представлен в электронной и печатной версии [2]. В печатной версии предусмотрено достаточное место для ответов и возможность исправления допущенных ошибок. ЭРТ мы применяли на различных этапах учебного занятия (лабораторный практикум, производственное обучение). На рисунке 1 представлен фрагмент электронной рабочей тетради в виде лабораторной работы по дисциплине «Строительные материалы и изделия» (печатная версия).

ЛАБОРАТОРНАЯ РАБОТА № 6
Зерновой состав заполнителей для бетона

Задание. Охарактеризовать заполнители для тяжелого бетона по крупности частиц и определить их зерновой состав. Установить соответствие зернового состава заполнителей для тяжелого бетона требованиям стандарта.

1. Классификация заполнителей и примесей по крупности частиц

2. Определение зернового состава песка

Методика _____

Оборудование _____

Вид песка _____

Масса высушенной пробы _____ г.

Таблица 23. Результаты просеивания песка

Показатели, размерность	Размеры отверстий сит, мм						Проход через сито 0,16
	5	2,5	1,25	0,63	0,315	0,16	
Остатки частные m, г							
Остатки частные a _i , %							
Остатки полные A _i , %							

Всего _____ г.

Потери при просеивании _____ г или _____ %.

Модуль крупности песка: $M_d = \frac{(A_{2,5} + A_{1,25} + A_{0,63} + A_{0,315} + A_{0,16})}{100}$ _____

Группа песка по модулю крупности и полному остатку на сите № 0,63: _____

Водоупотребность B_{17} _____ %.

Рисунок 1 – Фрагмент лабораторной работы

На рисунке 2 представлен фрагмент электронной рабочей тетради в виде тестового задания по дисциплине «Художественная обработка древесины», выполненного в компьютерной программе «КрАб» (электронная версия) [4].

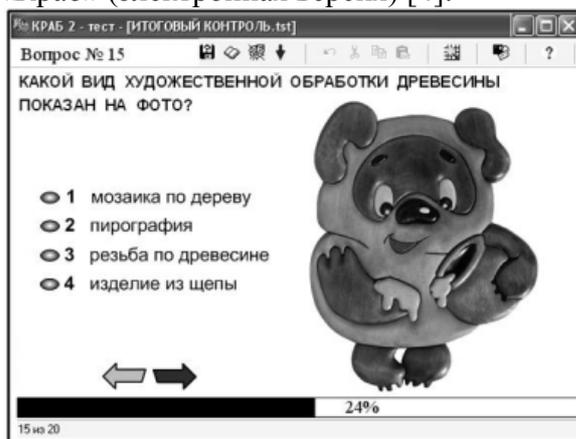


Рисунок 2 – Фрагмент тестового задания

ЭРТ по дисциплинам «Строительные материалы и изделия» и «Художественная обработка древесины» апробируются в образовательном процессе как многофункциональное дидактическое средство, обеспечивающее освоение учебной дисциплины с самооценкой полученных результатов. ЭРТ стала серьезной попыткой освободиться от чисто механической работы, позволила установить «обратную связь» с обучающимися, проверить эффективность проделанной работы, потребовала от студентов активных мыслительных действий, способствовала развитию творческих способностей и самостоятельному поиску учебной информации.

Список литературы

1. Лешкевич М. Л. Электронная рабочая тетрадь как дидактическое средство подготовки учителей трудового обучения // Технологическое-экономическое образование. 2014. № 2. С. 25–29.
2. Лешкевич М. Л. Технология художественной обработки материалов (древесины): учеб.-метод. пособие: учеб. электрон. издание [Электронный ресурс]. Минск: БНТУ, 2010.
3. Лешкевич М. Л., Некрасова Г. Н. Формирование профессиональных умений студентов средствами информационных технологий обучения // Актуальные проблемы преподавания технологии, экономики, ОБЖ в условиях перехода на стандарты нового поколения: Материалы X Международной научно-практической конференции (25 ноября 2016 г.). Армавир. 2016. С. 108–112.
4. Лешкевич М. Л., Некрасова Г. Н., Ушаков А. Н. Технологическо-методические основы разработки электронной рабочей тетради как инновационного средства подготовки педагогов-инженеров // Инновационные технологии обучения физико-математическим и профессионально-техническим дисциплинам = Innovative teaching techniques in physics, mathematics, vocational and mechanical training. Інноваційні технології навчання фізико-математичним і професійно-технічним дисциплінам: матеріали X Ювілейної Міжнарод. науч.-практ. інтернет-конф., Мозырь, 27–30 марта 2018 г. Мозырь, 2018. С. 304–307.

СТИМУЛИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

Общеизвестно изречение: ученик – не сосуд, который надо наполнить, а факел, который надо зажечь. Факелом же реально может стать лишь тот ученик, в котором проявляется потребность в творческом самовыражении, так называемая творческая жилка. Стимулировать творческую активность реально можно только с умницами и трудягами. Если увидите таковых в среде первокурсников, берите их под опеку, в зону повышенного наставничества.

Для стимулирования творческой активности первокурсников, на мой взгляд, нужно следующее.

Проявлять к ним повышенный интерес. У нас с советских времен повсеместно проявлялась практика больше работать со слабым и средним учеником, ведь сильный и сам справится. Между тем сильный ученик – интеллектуальный фон класса. Постоянно предлагайте им проконсультироваться у вас по тому или иному вопросу. Они должны ощущать вас чутким наставником, живущим по принципу, что сберег, то потерял, что отдал, то сохранил. Подготовьте их к участию на студенческой конференции. Ознакомившись с первоначальным вариантом доклада и указав на то, на что докладчику следует обратить внимание, какие упущения устранить, наконец, внеся редакторские правки. У меня в первый учебный год работы в качестве преподавателя в текущем году остались приятные воспоминания по подготовке докладчиков на прошедшей недавно студенческой конференции из числа первокурсников. Надо вовлекать их в ту или иную творческую работу, к которой у них есть склонность. В нашей альма-матер в зоне повышенного внимания художественная самодеятельность. Я как наставник первокурсников использовала этот факт, готова к нашим праздникам чтецов из их числа.

Надо устраивать всевозможные состязания среди первокурсников, как и студентов других курсов. Например, выявление кандидатов на звание «Лучший первокурсник учебного года» в ходе соответствующего конкурса.

Важно подключать к стимулированию творческой активности первокурсников, их родителей, старших братьев и сестер. Рекомендовать им обсуждать в кругу семьи ту или иную рассматриваемую проблему как избранный объект изучения.

Стимулированию творческой активности первокурсников, несомненно, способствовал бы хорошо оформленный и постоянно обновляемый стенд, на котором надо не просто помещать фотографии с указанием объектов фотоизображения, а содержательные записи.

Рекомендую провести в начале учебного года мозговой штурм «Как сделать наше учебное заведение еще лучше в ближайшие пять лет». Необходима комплексная программа стимулирования творческой активности студентов и в контексте этой программы работать с первокурсниками, например, «Комплексная программа развития и профессионального становления студента».

В конце минувшего XX века крупнейший нейрофизиолог, академик Н. Н. Бехтерева, давала телезрителям неутешительные прогнозы на предстоящий XXI век. По ее утверждению, это будет век роботизации человека. Предотвратить эту реальную угрозу можно, полагаю, если не быть в глазах своих студентов главным образом передаточным звеном информации от учебной книги к ним, если быть в их глазах творцами.

Список литературы

1. *Щеглова С. Н.* Педагогические условия развития творческого потенциала студентов младших курсов педагогического вуза. М., 2006. С. 223.
2. *Резник С. Д., Черниковская М. В.* Организационная культура студенчества: система и механизмы управления // Проблемы теории и практики управления. 2010. № 9. С. 35–42.
3. *Титова Г. Ю.* Роль куратора группы в организации воспитательной работы в вузе // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. № 10. С. 82.

Е. О. Нун

Российский технологический университет, Колледж приборостроения и информационных технологий, г. Москва

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ И СПОСОБЫ РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В ОРГАНИЗАЦИИ

Конфликты – непростая ситуация в любом коллективе или организации и каким способом разрешится конфликт, принципиальное значение имеет выбор стратегии выхода из него.

Стратегия выхода из конфликта представляет собой основную линию поведения оппонента на его заключительном этапе. Выделяют пять основных стратегий: соперничество, компромисс, сотрудничество, избегание и приспособление.

Стиль соперничества может использовать человек, обладающий сильной волей, достаточным авторитетом, властью, не очень заинтересованный в сотрудничестве с другой стороной и стремящийся в первую очередь удовлетворить собственные интересы.

Его можно использовать, если: исход конфликта очень важен и делается большая ставка на решение возникшей проблемы; человек обладает достаточной властью и авторитетом, и ему представляется очевидным, что предлагаемое решение – наилучшее; чувствует, что у него нет иного выбора и ему нечего терять. Соперничество оправдано в тех случаях, когда конструктивность и предлагаемое решение выгодно для всей организации, а не для отдельной личности; важность исхода борьбы для проводящего данную стратегию и отсутствие времени на уговоры оппонента. Соперничество целесообразно в экстремальных и принципиальных ситуациях, при дефиците времени и высокой вероятности опасных последствий.

Стиль сотрудничества может использовать человек, который отстаивает собственные интересы либо вынужден принимать во внимание нужды и желания другой стороны. Этот стиль наиболее труден, так как он требует более продолжительной работы. Цель его применения – разработка долгосрочного взаимовыгодного решения. Стиль сотрудничества требует умения объяснять свои желания и выслушивать друг друга, сдерживать свои эмоции, но отсутствие одного из этих факторов делает этот стиль неэффективным. Для разрешения конфликта этот стиль можно использовать в следующих ситуациях: необходимо найти общее решение, если каждый из подходов к проблеме важен и не допускает компромиссных решений, если длительные, прочные и взаимозависимые отношения обеих сторон. Основной целью является приобретение совместного опыта работы; необходима интеграция точек зрения и усиление личностной вовлеченности сотрудников в деятельность. Сотрудничество считается наиболее эффективной стратегией поведения в конфликте, оно предполагает направленность оппонентов на конструктивное обсуждение проблемы, рассмотрение другой стороны не как противника, а как союзника в поиске решения. Наиболее эффективно в ситуациях: сильной взаимозависимости оппонентов; склонности обоих игнорировать различие во власти; важности решения для обеих сторон; непредубежденности участников. Сочетание стратегий определяет, каким способом разрешится противоречие, лежащее в основе конфликта.

Стиль компромисса. Суть его в том, что стороны стремятся урегулировать разногласия при взаимных уступках. Данный стиль несколько напоминает стиль сотрудничества, но осуществляется на более поверхностном уровне, так как стороны в чем-то уступают друг другу. Этот стиль наиболее эффективен, когда обе стороны хотят одного и того же, но знают, что одновременно это невыполнимо. При использовании стиля компромисса акцент делается на варианте, который можно выразить словами: «Мы не можем полностью выполнить свои желания, следовательно, необходимо прийти к решению, с которым каждый из нас мог бы согласиться». Такой подход к разрешению конфликта можно использовать в следующих ситуациях: обе стороны имеют одинаково убедительные аргументы и обладают одинаковой властью; стороны могут устроить временное решение, так как нет времени для выработки другого. Компромисс состоит в желании оппонентов завершить конфликт частичными

уступками. Он характеризуется отказом от части ранее выдвигавшихся требований, готовностью признать претензии другой стороны частично обоснованными, готовностью простить. Компромисс эффективен в случаях: понимания оппонентом, что он и соперник обладают равными возможностями; наличия взаимоисключающих интересов; удовлетворения временным решением; угрозы потерять все. Сегодня компромисс – одна из наиболее часто используемых стратегий завершения конфликтов.

Стиль избегания реализуется обычно тогда, когда затрагиваемая проблема не столь важна для вас, вы не отстаиваете свои права, не сотрудничаете ни с кем для выработки решения и не хотите тратить время и силы на ее решение. Этот стиль рекомендуется также в тех случаях, когда одна из сторон обладает большей властью или чувствует, что не права, или считает, что нет серьезных оснований для продолжения контактов. Стиль избегания используется в следующих ситуациях: источник разногласий несущественен по сравнению с другими более важными задачами; человек не может или даже не хочет решить вопрос в свою пользу; мало власти для решения проблемы желательным способом; одна из сторон хочет выиграть время, чтобы изучить ситуацию и получить дополнительную информацию, прежде чем принять какое-либо решение; пытаться решить проблему немедленно опасно, так как вскрытие и открытое обсуждение конфликта могут только ухудшить ситуацию.

Стиль приспособления означает, что одна из сторон действует совместно с другой стороной, но при этом не пытается отстаивать собственные интересы в целях сглаживания атмосферы и восстановления нормальной рабочей атмосферы. Этот стиль наиболее эффективен, когда исход дела чрезвычайно важен для одной стороны и не очень существенен для другой. Стиль приспособления может быть применен в следующих ситуациях: восстановление спокойствия и стабильности, а не разрешение конфликта; когда чувствуется, что недостаточно власти или шансов победить. Приспособление рассматривается как вынужденный или добровольный отказ от борьбы и сдача своих позиций. Принять такую стратегию оппонента вынуждают разные мотивы: такие как осознание своей неправоты, сохранение хороших отношений с оппонентом, сильная зависимость от него; незначительность проблемы. К такому выходу из конфликта приводит значительный ущерб, полученный в ходе борьбы, угроза еще более серьезных негативных последствий, отсутствие шансов на другой исход либо давление третьей стороны.

Ни один из рассмотренных стилей разрешения конфликта не может быть выделен как самый лучший, они используются все без исключения. Надо научиться эффективно использовать каждый из них и сознательно делать тот или иной выбор, учитывая конкретные обстоятельства. Стили поведения в конфликтной ситуации связаны с главным источником конфликта – различием интересов и ценностных ориентаций взаимодействующих субъектов. Стили поведения в конфликтной ситуации достаточно, чтобы каждый человек выбрал для себя определенную стратегию поведения, пытался управлять конфликтом и разрешать его.

Выбор стратегии выхода из конфликта зависит от различных факторов. Обычно указывают на следующие:

- личностные особенности оппонента;
- уровень нанесенного оппоненту ущерба и собственного ущерба;
- наличие ресурсов, статус оппонента;
- возможные последствия;
- значимость решаемой проблемы;
- длительность конфликта и др.

Традиционные стратегии поведения, избираемые участниками конфликта, различаются в зависимости от ориентации на достижение своих собственных целей. Эти стратегии можно считать признанными большинством конфликтологов, хотя разные авторы описывают их в различных терминах. Конфликты внутри коллектива могут выполнять как негативные, так и позитивные функции. К негативным функциям конфликта относятся:

- ухудшение социального климата, снижение производительности труда, увольнение части работников в целях разрешения конфликта;

- неадекватное восприятие и непонимание конфликтующими сторонами друг друга;
- уменьшение сотрудничества между конфликтующими сторонами в ходе конфликта и после него;

- дух конфронтации, затягивающий людей в борьбу и заставляющий их стремиться больше к победе во что бы то ни стало, чем к решению остальных проблем и преодолению разногласий;

- материальные и эмоциональные затраты на решение конфликта.

Главными позитивными функциями конфликта являются:

- конфликт не дает сложившейся системе отношений застыть, он толкает ее к изменению и развитию, открывает дорогу инновациям, способным ее усовершенствовать;

- он играет информационную и связующую роль, поскольку в ходе конфликта его участники лучше узнают друг друга;

- конфликт способствует структурированию социальных групп, сплочению коллективов единомышленников;

- он снимает «синдром покорности», стимулирует активность людей;

- он стимулирует развитие личности, рост у людей чувства ответственности, осознание ими своей значимости;

- в возникающих при конфликте критических ситуациях выявляются незаметные до того достоинства и недостатки людей по их моральным качествам – стойкости, мужеству и т.д., для выдвижения и формирования лидеров;

- развязывание конфликта снимает подспудную напряженность и дает ей выход;

- конфликт выполняет диагностическую функцию (иногда полезно даже спровоцировать его, чтобы прояснить обстановку и понять состояние).

Завершение конфликта может быть достигнуто либо самими конфликтующими сторонами, без помощи каких-либо посторонних лиц, либо путем подключения третьей стороны.

Существуют три способа действий, посредством которых конфликтующие стороны могут попытаться выйти из состояния конфликта: насилие, разъединение, примирение.

Насилие – более слабая сторона с помощью силы принуждается к подчинению и выполнению требований более сильной стороны.

Разъединение – конфликт разрешается путем прекращения взаимодействия, разрыва отношений между конфликтующими сторонами.

Примирение – мирное улаживание разногласий может произойти «само собой», на основе молчаливого прекращения конфликтантами «военных действий» друг против друга.

Если привлечь к разрешению конфликта третью сторону, то возникают новые способы выхода из конфликта. Эти способы зависят от позиции третьей стороны: 1) как сила, поддерживающая одну из конфликтующих сторон, и 2) как независимый от них и беспристрастный посредник.

В первом случае завершение конфликта достигается с помощью: насилия, а также путем социального давления. Во втором случае возникают следующие формы разрешения конфликта: суд, арбитраж и медиация.

Социальное давление – конфликтующая сторона оказывает на другую, используя в качестве поддерживающей силы какие-то служебные инстанции и организации, печать, рекламу, общественное мнение и другие средства общественного воздействия.

Суд – третьей стороной выступает представитель общественной власти.

Арбитраж – роль третьей стороны доверяется лицу (или группе лиц), решению которой обе конфликтующие стороны добровольно обязуются подчиниться (так называемый «третейский суд»).

Медиация – позволяет сторонам самим решать конфликт с помощью переговоров. Задача посредника-медиатора заключается не в том, чтобы дать им готовое решение, которое они должны выполнять, а в том, чтобы помочь им договориться и прийти к соглашению.

Таким образом, конфликт и разрешение конфликта представляет собой многоступенчатый процесс, который включает в себя анализ и оценку ситуации, выбор способа разрешения конфликта, формирование плана действий, его реализацию, оценку эффективности своих действий.

Список литературы

1. *Александрова Е. В.* Социально-трудовые конфликты: пути разрешения. М.: ПМБ РАУ, 1993.
2. *Андреев В. И.* Конфликтология. Искусство спора, ведения переговоров, разрешения конфликтов. М.: Журнал «Нар. образование», 1995.
3. *Гольдштейн Г. Я.* Основы менеджмента. Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2003.
4. *Гостеница В. И.* Социальное управление как социальное партнерство в России: монография. М.: ГНО «Прометей», МПГУ, 2004.
5. *Гришина Н. В.* Психология конфликта. СПб.: Питер, 2001.
6. *Исаев А. П.* Развитие способностей к управленческой рефлексии [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.elitarium.ru/2008/06/25/uchimsja_refleksii.
7. *Карпов А. В., Пономарева В. В.* Психология рефлексивных механизмов управления. М.: ИП РАН, 2004.
8. Практическая психология: учебник / Под ред. М. К. Тутушкиной. СПб.: Дидактика Плюс, 2001.

ТРАДИЦИОННЫЕ И СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Современное художественное образование, как и система образования в целом модернизируется, кардинально меняются подходы к методике преподавания и в этих условиях немаловажным является взаимодействие традиционных и современных методов.

Комплексное использование традиционных и современных методов преподавания художественных дисциплин позволяет формировать такие специфические профессиональные качества художника как: образность мышления, самоанализ, способность самостоятельно решать художественные задачи, комплексность и целостность восприятия произведений.

Целью статьи является анализ особенностей традиционных и современных методов преподавания дисциплин в художественном образовании, эффективность их взаимодействия в процессе обучения студентов художественных направлений.

Рассматривая исторические аспекты становления и развития методов обучения необходимо обратить внимание на то, что большой вклад в теорию методики преподавания рисования внесли художники эпохи Возрождения.

Ренессанс открыл новые грани, как в истории развития изобразительного искусства, так и в области методов обучения рисованию. Художники этого времени заново разрабатывают теорию изобразительных искусств, а также методы обучения рисунку. Они указывали, что в основу обучения должно быть положено рисование с натуры.

Над трудами, которые оказали большое влияние на развитие методики обучения рисованию, работали такие великие художники как: Леон Баттиста Альберти который в своем трактате «Три книги о живописи» выдвинул методические положения, которые связаны с рисунком и правильным построением изображения на плоскости. Альберти рассматривает рисование не как механическое упражнение, а как упражнение ума. Эта установка позже дала Микеланджело возможность сказать: «Рисуют головой, а не руками» [3, с. 15]. Также не малый вклад внес художник Леонардо да Винчи, который говорит о положительном влиянии метода закрепления знаний и навыков, полученных ранее рисования по памяти в работе «Книга о живописи».

Немецкий художник эпохи Возрождения Альбрехт Дюрер считал, что в искусстве нельзя полагаться только на чувство и зрительное впечатление, а необходимо опираться на точные научные знания. Предложенным им методом обобщения формы пользовались в своей педагогической работе братья Дюпюи, А. Ашбе, П. П. Чистяков, Д. Н. Кардовский. Метод оказался приемлемым и для сегодняшнего дня. Художники Возрождения указали последующим поколениям художников-педагогов правильный путь развития методики и способствовали становлению рисования как учебного предмета.

Переломным периодом в истории методов обучения рисованию в XVII в. является начало становления новой педагогической – академической системы.

Эта система предъявляла четкие требования не только к ученикам, но и к преподавателям. Отличительной чертой этого периода является создание специальных учебных заведений – академий художеств и художественных школ. В это время методика воспитания и обучения строилась на научных основах. Джошуа Рейнольдс говорил: «Наше искусство не есть божественный дар, но оно и не чисто механическое ремесло. Его основание заложено в точных науках» [3, с. 40]. В это время были созданы такие частные школы как: школа Просперо Фонтаны, Кальварта, Академия рисунка во Флоренции, Академия св. Луки в Риме и «Академия вступивших на верный путь» братьев Карраччи.

Позже были основаны Королевская академия живописи и скульптуры в Париже, Академия художеств в Риме, в Вене и в Берлине, Академия Сан-Фернандо в Мадриде, Академия трех знатнейших художеств в Петербурге, Академия художеств в Лондоне.

XVII в. внес множество новых и прогрессивных идей в методику преподавания художественных дисциплин. Рисунок, ранее не рассматриваемый как отдельная дисциплина, становится самостоятельным учебным предметом, в нем прослеживается четкая методическая последовательность постепенного усложнения учебных задач, начиная с копирования образцов, рисования с гипсов и продолжая рисованием с натуры.

Эффективность академической системы преподавания заключалась в том, что обучение искусствам проходило одновременно с научным просвещением и воспитанием высоких идей, так как овладеть искусством без серьезных научных знаний нельзя. В этом можно легко убедиться, рассматривая любую выполненную ими графическую или живописную работу. Академическая система стала оказывать влияние и на методы преподавания рисования в общеобразовательных учебных заведениях.

О пользе рисования как общеобразовательного предмета говорил великий чешский педагог Я. А. Коменским в его «Великой дидактике». Только, Коменский так и не решился включить рисование в курс школьного обучения в качестве обязательного предмета. Также почти одновременно с Коменским общеобразовательную ценность рисования стал отстаивать английский педагог и философ Джон Локк, но он не был специалистом и не мог дать методические указания в преподавании рисования, Локк ограничился общими рассуждениями о пользе обучения. Более обстоятельно о рисовании как общеобразовательном предмете говорил французский философ-энциклопедист Жак-Жан Руссо. Он считает, что для познания окружающих предметов и явлений действительности большое значение имеют органы чувств, которые следует развивать посредством рисования. Основной идеей в методе Руссо является то, что ученик не должен подражать и рисовать с рисунков, он должен учиться у самой природы и предметов, что бы перед глазами был сам оригинал, а не бумага с его изображением, тем самым. Руссо осуждает метод обучения на основе копирования и признает натуру единственным образцом для рисования. Однако, несмотря на авторитетные высказывания о роли рисования как общеобразовательного предмета, ни в XVII в., ни в XVIII в. рисование не было введено в курс учебных предметов в школах. Только в начале XIX века оно начинает входить в круг школьных занятий. Инициатива в этом деле принадлежала швейцарскому педагогу Иоганну Генриху Песталоцци.

Стоит отметить что, начиная с XVIII в. и до второй половины XIX в., художественные академии Франции, Англии, России, Германии переживают свой «золотой век». Они направляют художников на путь к вершинам искусства, воспитывают художественный вкус, определяют эстетический идеал. Рисунок в это время является основой основ изобразительного искусства стоит в центре внимания всех академий и поднимается на небывалую высоту, особенно в техническом отношении. Много делается для усовершенствования методики преподавания изобразительного искусства, опытные педагоги-методисты разрабатывают огромное количество пособий, руководств, и самоучителей.

Анализируя историю методов преподавания рисования по академической системе, невозможно не рассмотреть высказывания выдающихся отечественных художников и педагогов XIX века которые оказали сильное влияние на развитие методики обучения рисованию. Такие художники-педагоги как: В. А. Тропинин, П. П. Чистяков, И. Е. Репин, Н. Н. Ге придавали большое значение наблюдениям природы и считали что лучший учитель это – природа, например И. Е. Репин ставил перед юным В. А. Серовым натюрморты из обычных предметов быта и требовал от него передачи «предмета как такового». Знаменитый отечественный художник, предшественник идейных реалистов 60-х гг. П. А. Федотов, отмечал огромное значение наблюдений и зрительной, памяти. Заслуженный деятель искусств РСФСР Н. П. Ульянов в своих воспоминаниях о Сергее Коровине указывает, что система обучения Коровина была направлена на сознательное обучение рисованию, «что значительное место в его системе отводилось изучению перспективы и рисованию по памяти» [2, с. 42].

Большое значение умению наблюдать придавал Великий русский педагог К. Д. Ушинский, его высказывания подтверждают мысли великих художников, что способность наблюдения необходима для развития мышления, то есть не только для художественного, но и

для общего образования. В этот период большой популярностью у учителей по всему миру пользовался метод преподавания братьев Дюпюи, который заключался в обучении рисованию головы и фигуры человека по моделям, они же в свою очередь делились на пять категорий. Но следует отметить что, разработка этого метода принадлежит не братьям Дюпюи, а русскому художнику-педагогу А. П. Сапожникову. Далее этот метод развивал в своих трудах Гальяр. Таким образом, выдающиеся русские художники XIX в., верные лучшим традициям русского реализма считали натуру основой обучения рисунку и живописи, но и не приуменьшали значение развития памяти, наблюдательности и воображения.

К концу XIX в. специалисты преподавания рисования разделились на две группы: в одну объединились сторонники геометрального метода, в другую – натурального. Некоторые методисты умудрялись перевести геометральный метод в копировальный. В этот период начал предлагаться метод обучения рисованию по клеткам. Так же широкое распространение получило стигмографическое рисование, построение изображения по заранее расставленным точкам. Все это привело к тому, что большинство преподавателей обратились к опыту сторонников натурального метода, который заключался в том, что ученик должен рисовать предметы сразу так, как он их видит, без каких-либо упрощений формы.

Начало XX в. характеризуется широким распространением теории Георга Кершенштейнера в которой он обращал внимание на процесс свободного выражения учащимся своего «Я». В России ведущим теоретиком по вопросам художественного воспитания был А. В. Бакушинский, в Америке – Дж. Дьюи, их объединяет общая идея «свободного воспитания», утверждения личности учащегося с его правом на выражение своих чувств и мыслей.

Современный этап развития отечественного художественного образования основывается на методах преподавания сформированных во времена становления и развития академической школы. Эти методы остаются актуальными, хотя некоторые из них модернизировались, так как педагогическая наука, и искусство в целом не стоит на месте и активно развивается. Например, метод рисования с натуры и посей день, является основой преподавания художественных дисциплин, также в современной практике активно используется вышеуказанный метод братьев Дюпюи и метод копирования.

Охватившая все сферы человеческой жизни, «цифровая революция» дает возможность, наряду с использованием традиционных методов активно применять компьютерные технологии в преподавании художественных дисциплин. Их использование приводит к целому ряду положительных следствий: обогащению новыми знаниями в образно-понятийной сфере, облегчению процесса усвояемости теоретического материала, активизации интереса к художественным предметам через ознакомление с работами художников классической школы, и с современными деятелями искусств.

На данный момент эффективное взаимодействие классической школы и современной арт-эстетики заключается в использовании в образовательном процессе традиционных и альтернативных методов, которые дают будущим художникам базу определенных специфических навыков и знаний, способствует эффективному совершенствованию в профессиональной подготовке, и открывают перспективы развития и творческой самореализации.

Список литературы

1. *Алексеева В. В.* Эстетическое и художественное воспитание (проблемы современного образования) // Художественное образование и наука: Ежеквартальный научный журнал. М.: Рос.гос. специализированная академия искусств, 2016. № 2(7). 32 с.
2. *Ванслов В. В.* Эстетика, искусство, искусствознание: вопросы теории и истории. М.: Изобразительное искусство, 1983. 439 с.
3. *Ильин И. А.* История искусства и эстетика: Статьи. М.: Искусство, 1983. 288 с.
4. *Кондахчан Е. С.* Методика преподавания рисунка в средней школе. Издательство: М.: Искусство, 1952. 225 с.
5. *Султанов Х. Э., Анкабаев Р. Т., Хасанова Н. С., Чориева Н. Ш.* Инновационные методы обучения на занятиях по изобразительному искусству // Актуальные вопросы современной педагогики: Материалы X Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2017 г.). Самара: ООО «Издательство АСГАРД», 2017. 103–105 с.

ЗАДАЧИ И СУЩНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

На сегодняшний день благодаря последовательному воплощению в жизнь положений указанных законов в республике сформирована Национальная модель подготовки кадров по принципу «личность – государство и общество – непрерывное образование – наука – производство».

Сложившаяся современная система непрерывного образования Узбекистана состоит из дошкольного, общего среднего, среднего специального и профессионального, высшего, послевузовского образования, повышения квалификации и переподготовки кадров, а также внешкольного обучения. В этой непрерывной цепи звеньев принципиально новым является среднее специальное и профессиональное образование, реализуемое в стенах учебных заведений нового типа – академических лицеях и профессиональных колледжах.

Профессиональное обучение – вид образования, который направлен на приобретение обучающимися знаний, умений, навыков и формирование компетенции, необходимых для выполнения определенных трудовых, служебных функций (определенных видов трудовой, служебной деятельности, профессий). Профессиональное обучение как бы было контрастом по отношению к научному образованию, которое концентрировалось на теориях и характеристиках высшего образования. Начиная с конца XX в., по мере того, как трудовой рынок становился более специализированным, требования новой экономики повысили значимость для работы более высоких уровней квалификации, профессиональное образование стало рассматриваться как та область, которая требует высоких уровней финансовых, социальных и научных инвестиций. Это определило более широкое понимание понятия «профессиональное образование» и вызвало возникновение новых теорий в этой области. Кроме того, профессиональное образование стало затрагивать такие сферы, которые ранее не были в его области интересов, например, подготовка предпринимателей, работников сферы туризма, информационных технологий, специалистов в области профессиональной коммуникации и связям с общественностью и других новых специальностей.

Среди основных задач профессионального образования можно выделить следующие:

- дальнейшее усовершенствование материальной базы профессионального образования;
- создание центров практик на предприятии;
- привлечение специалистов предприятия в организации и постановке задач профессионального образования;
- формирование так называемого заказа на специалиста профессионального образования для дальнейшего развития в той или иной области профессии.

В настоящее время существует большое количество фактических данных, которые представляют различные аспекты профессионального образования. Наиболее полный и систематизированный набор исследовательских данных представляется в крупномасштабных международных и национальных исследованиях. Как правило, проведение подобных исследований носит эмпирический характер и осуществляется на междисциплинарной основе. Интеграция данных осуществляется общей методологии программы исследования и на основе его концептуальной рамки. Построение концептуальной рамки строится на согласовании или иных понятий, которые отражают исследуемые явления или феномены.

Система образования включает в себя:

- национальная модель государственные образовательные стандарты и государственные требования, образовательные стандарты, образовательные программы различных видов, уровней и (или) направленности;
- организации, осуществляющие образовательную деятельность, педагогических работников, обучающихся и родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся;

– национальные государственные органы и органы государственной власти субъектов управления в сфере образования, и органы местного самоуправления, осуществляющие управление в сфере образования, созданные ими консультативные, совещательные и иные органы;

– организации, осуществляющие обеспечение образовательной деятельности, оценку качества образования;

– объединения юридических лиц, работодателей и их объединений, общественные объединения, осуществляющие деятельность в сфере образования.

Образование подразделяется на общее образование, профессиональное образование, дополнительное образование и профессиональное обучение, обеспечивающие возможность реализации права на образование в течение всей жизни (непрерывное образование). Общее образование и профессиональное образование реализуются по уровням образования.

Список литературы

1. *Алешина С. А. и др.* Педагогика профессионального образования. Оренбург, 2013.
2. *Батышева С. Я., Новикова А. М.* История профессионального образования в России. М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 2003.
3. *Голши Л. В.* Таълимнинг фаол усуллари: мазмуни, танлаш, амалга ошириш. Тошкент: ЎМКХТРИ, 2002.

РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Развитие внимания у детей дошкольного возраста является неотъемлемой частью готовности к образовательной деятельности. Согласно исследованиям Л. С. Выготского, для освоения ребенком определенного багажа знаний и умений необходимо обладать устойчивым вниманием [2, с. 226].

Актуальность вопроса развития внимания детей дошкольного возраста состоит в том, что ни один из когнитивных процессов не может целенаправленно и продуктивно работать, пока человек не сосредотачивает свое внимание на том, что он делает.

Целью исследования является теоретическое изучение вопроса развития внимания детей дошкольного возраста и эмпирическое исследование динамики развития внимания детей дошкольного возраста.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что процесс развития внимания детей дошкольного возраста будет успешным, если:

- систематически будут использоваться игровые приемы по развитию внимания детей дошкольного возраста;
- будет соблюдена логика и порядок действий при развитии внимания детей дошкольного возраста (в соответствии с определенным игровым приемом);
- будут учтены возрастные и межличностные отношения при организации деятельности по развитию внимания детей дошкольного возраста.

В соответствии с целью и гипотезой исследования поставлены следующие задачи:

- определить особенности развития внимания детей дошкольного возраста;
- выявить показатели сформированности и несформированности внимания детей дошкольного возраста;
- организовать диагностику сформированности внимания детей дошкольного возраста;
- разработать методические (игровые) приемы развития внимания детей дошкольного возраста и обосновать их эффективность.

Значительный вклад в проблему развития внимания детей дошкольного возраста внесен такими отечественными и зарубежными психологами, как Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев, С. П. Рубинштейн и др.

Развитое внимание успешно влияет на развитие и обучение ребенка. От того, как развито внимание у дошкольника зависит его интеллектуальное развитие, успешность в учебной деятельности и его будущее в целом. Если у ребенка недостаточно развито внимание, ему сложно будет сконцентрироваться на определенной деятельности. При выполнении любой работы ребенок будет допускать множество ошибок, а зачастую и не будет доводить начатое дело до завершения. При недостаточно развитом внимании сложно переключаться с одного вида деятельности на другой.

В дошкольном возрасте внимание развивается в направлении от непроизвольного к произвольному. Непроизвольное внимание возникает без усилий, само по себе. Факторами возникновения непроизвольного внимания могут служить яркие, шумные предметы, вызывающие у ребенка интерес. Однако, как только предмет перестает быть интересным, внимание резко прерывается. Произвольное внимание необходимо для того, чтобы ребенок делал не то, что ему хочется, а то, что нужно, возможно, жертвуя другим более интересным для него занятием. Зачатки произвольного внимания появляются лишь к концу дошкольного возраста и связаны с сознательностью и направленностью на достижение цели.

В младшем дошкольном возрасте внимание ребенка привлекается новизной, интенсивностью и другими специфическими раздражителями. Позднее внимание начинает привлекаться объектами, связанными с яркими и эмоциональными переживаниями и раздражителями, имеющими сигнальное значение вследствие их непосредственной связи с

потребностями ребенка. С развитием произвольного внимания дети могут направлять свое сознание на определенные предметы и явления, удерживать его в течение определенного времени [1, 5, 6].

Н. Ф. Добрынин в своих трудах подчеркивает: «внимание есть особый вид психической деятельности, выражающейся в выборе и поддержании тех или иных процессов этой деятельности, также отмечается, что несформированность внимания в дошкольном возрасте может привести к дезадаптации на последующих ступенях обучения». [4, с. 102].

В рамках данной работы нами была проведена диагностика уровня сформированности внимания у детей дошкольного возраста. Исследование проводилось на базе Муниципального дошкольного образовательного учреждения – Центр развития ребенка – детский сад № 35. В исследовании приняли участие 24 ребенка дошкольного возраста.

Для определения уровня развития внимания детей дошкольного возраста были использованы следующие методики:

– методика С. В. Лиепинь «Найди и вычеркни», целью которой является выявить уровень продуктивности и устойчивости внимания;

– методика Р. С. Немова «Найди и расставь», направленная на выявление объема внимания;

– методика Пьерона-Рузера «Проставь значки» выявления концентрированности и устойчивости внимания.

На основе психолого-педагогической литературы по теме исследования и указанных выше методик, нами сформулированы показатели сформированности и несформированности внимания детей дошкольного возраста.

Показателями сформированности внимания детей дошкольного возраста являются: быстрота и четкость выполнения работ при различных видах деятельности, сосредоточенность, умение работать по инструкции, продуктивность выполнения работ, хорошая переключаемость и распределение внимания.

Показателями несформированности внимания детей дошкольного возраста являются: рассеянность, слабая переключаемость с одного дела на другое, неумение сконцентрироваться на деятельности, не понимание инструкции и неумение работать по инструкции, низкий уровень продуктивности, отсутствие устойчивости. Данные показатели могут проявляться как в особенностях непроизвольного внимания, так и произвольного.

Исходя из выделенных показателей, была произведена интерпретация полученных данных:

Низкий уровень развития внимания имеют 21 % исследуемых, что составляет 5 человек. Дети с низким уровнем развития внимания рассеяны, быстро истощаются, перенасыщаются и утомляются в ходе деятельности, эмоционально неустойчивы. Такие дети с трудом сохраняют усидчивость, работоспособность и произвольность при различных видах деятельности.

Средний уровень развития внимания обнаружен у 62 % от всего состава исследуемых (15 детей). В целом, дети со средним уровнем развития внимания способны переключать и распределять внимание. Однако эти показатели им присущи не в каждом виде деятельности. Они легко отвлекаются на раздражители, их внимание не всегда устойчиво, в связи с чем темп выполнения заданий замедляется.

Высокий уровень развития внимания выявлен лишь у 17 % исследуемых (4 ребенка). Детей с высоким уровнем развития внимания отличает хорошая концентрированность на исполнении работы, быстрота выполнения, соблюдение всех инструкций при выполнении и быстрая переключаемость с одного вида деятельности на другой.

Таким образом, мы видим, что уровень развития внимания детей является недостаточным. Преобладает количество детей со средним уровнем развития внимания. Данный уровень не позволит добиться таких продуктивных результатов, как при высоком уровне развития внимания. В связи с чем появляется необходимость использования системы работы по повышению уровня развития внимания детей дошкольного возраста.

У детей дошкольного возраста ведущим видом деятельности является игровая деятельность. Использование игровых приемов позволяет сделать процесс развития внимания более плавным и интересным для детей. Нами были использованы следующие игровые приемы.

Игровой прием «Найди все предметы». В течение 20 секунд ребенку необходимо найти вокруг себя предметы одного и того же цвета.

Игровой прием «Поделись с нами». Воспитатель просит закрыть глаза и внимательно послушать небольшой рассказ, после чего открыть глаза и рассказать о том, что запомнили, остальные дети дополняют и уточняют детали событий.

Игровой прием «Меняемся!». Дети становятся в круг или в ряд, воспитатель выбирает ведущего. Ведущий должен внимательно посмотреть на детей и запомнить их внешний вид. После чего ведущий на 20 секунд закрывает глаза, а дети дополняют или изменяют свой внешний образ. Задача ведущего – выявить изменения.

Игровой прием «Хлопки». Дети образуют круг и держась за руки двигаются по кругу. По команде воспитателя им необходимо остановиться и сделать 4 хлопка, затем развернуться и продолжить движение. После каждой команды дети меняют направление. Ребенок, который выполнил задание неправильно – выбывает из игры.

Игровой прием «Исключение лишнего». Дети получают изображение. Их задача найти из предложенных изображений одно, которое отличается от других и объяснить свой выбор.

Игровой прием «Найди отличия». Дети получают серию картинок, в которых нужно найти 5 отличий.

Для эффективного развития внимания детей дошкольного возраста следует организовывать смену видов деятельности как на одном занятии, так и в течение всего дня. Это позволит избежать однообразия и скуки при выполнении заданий, которые притупляют интерес детей и снижают их внимание.

Для проверки эффективности методических приемов развития внимания детей дошкольного возраста была проведена повторная диагностика уровня развития внимания. Данные, полученные при повторной диагностике показали положительную динамику.

Высокий уровень развития внимания детей дошкольного возраста повысился на 25 % и составил на контрольной диагностике 42 % (10 детей); средний уровень развития внимания понизился на 17 % и составил 46 % (11 детей). Низкий уровень составил 12 % (3 ребенка), ранее был 21 % (5 детей).

Таким образом, представленные игровые приемы работы, направленные на развитие внимания детей дошкольного возраста являются эффективными, так как игра имеет задачу, правила, логику и порядок действий, что позволяет формировать концентрацию и устойчивость внимания. Проведенная работа позволяет подтвердить обозначенную гипотезу исследования о том, что процесс развития внимания детей дошкольного возраста будет успешным при систематическом использовании игровых приемов развития внимания с учетом возрастных и межличностных особенностей детей дошкольного возраста. Чтобы своевременно развивать у детей определенные качества внимания (целенаправленность, устойчивость, сосредоточенность) и способность управлять ими, необходимы специально организованные игры. Вводя ребенка в различные виды деятельности, взрослые организуют его внимание при помощи словесных указаний, направляя на необходимость выполнять заданные действия, учитывая те или иные обстоятельства. Развитие внимания непосредственно зависит от позиции взрослого в общении с ребенком.

Список литературы

1. Веракса Н. Е., Веракса А. Н. Детская психология. М.: ООО «Издательство Юрайт», 2015. С. 56–61.
2. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. М.: «Проспект», 2000. 584 с.
3. Гаврина С. Е., Кутявина Н. Л. Развиваем внимание. М.: Академия развития, 2006. 132 с.
4. Добрынин Н. Ф. Внимание и его воспитание. М.: Просвещение, 2005. С. 101–105.
5. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание и деятельность. Психология памяти: Хрестоматия / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтера, В. Я. Романова. М.: ЧеРо, 2000. 384 с.
6. Развитие внимания детей старшего дошкольного возраста посредством игры [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://knowledge.allbest.ru/pedagogics/3c0a65635b2ad78b5c53a88521306c26_0.html

ТРУДОГОЛИЗМ КАК ПРИЧИНА НАРУШЕНИЯ ЖИЗНЕННОГО БАЛАНСА

Труд – одна из важнейших сфер жизни человека. Созидающий, смыслообразующий характер труда в наши дни выходит на первый план для многих людей, этот аспект уже не является прерогативой элит, работающих не ради выживания, а ради служения высшим ценностям. Вместе с этим, естественно, меняется и роль труда в жизни современного человека, на сегодняшний день в развитых странах это основной способ самореализации человека. Большинство из нас на вопрос «Кто Вы?» расскажет, прежде всего, о своей профессии.

В. В. Козлов и И. А. Донченко замечают, что методологическая, теоретическая, практико-психотехническая разработка психологического измерения самореализации как пик-переживаний, жизни с возможной вершины личности имеет особую актуальность в современной психологии, социальную востребованность и научную перспективу [2, с. 13].

Однако труд может стать не только способом самореализации и развития, но так же превратиться в аддикцию. В последние несколько десятилетий все большее внимание на себя обращает проблема трудоголизма. Вместе с этим возникает и концепция баланса между работой и личной жизнью. Пример трудоголиков показывает нам деструктивные последствия нарушения такого баланса, поскольку работа постепенно вытесняет все прочие сферы жизни человека, забирает здоровье, разрушает семьи, хотя это происходит не так стремительно и явно как в случае с другими формами аддиктивного поведения.

Как пишет И. А. Фурманов, согласно справочной психиатрической литературе, поведение определяется как психологическая и физическая манера вести себя, с учетом стандартов, установленных в социальной группе, к которой принадлежит индивид [5, с. 5]. Таким образом, можно предположить, что трудоголизм – это не всегда личное пристрастие человека, но в ряде случаев он может быть обусловлен производственной культурой и политикой предприятия. Так, исследования, проведенные L. Avanzi и его коллегами, показывают, что чрезмерная приверженность сотрудника организации может приводить к трудоголизму и ухудшению благополучия человека. В то же время, исследователи замечают, что в норме приверженность организации повышает эффективность работы сотрудников и снижает негативное влияние стрессов [6, с. 294].

После слома и кризиса 1990-х гг. тезис о важности и ценности всех профессий был утерян нашим обществом, сейчас работа во многом стала определителем социального статуса человека, требования к работникам возросли, а вот забота о благополучии сотрудников, защита их интересов упали в большинстве сфер труда. Американские ученые Ф. Минирт, П. Майер, Ф. Уичерн, Б. Брюер и С. Скиппер, основываясь на своей психологической практике, замечают, что была потеряна духовная составляющая труда, и современные люди настолько захвачены идеей приобретения и накопления, что простую жизнь и средний достаток считают не престижными и не привлекательными, даже когда гонка за социальным статусом и успехами на работе, не оставляет им времени на общение с семьей, отдых и досуг [4, с. 29–31].

Е. П. Ильин утверждает, что по поводу широкой распространенности трудовых аддикций, таких как перфекционизм и трудоголизм, в средствах массовой информации поднято чрезмерно много «шумихи», благодаря чему создается убеждение в массовой распространенности этих явлений [1, с. 10]. Однако ниже в своей книге он приводит статистику, согласно которой по данным исследования, проведенного Head Hunter среди 4 тысяч жителей России, 48 % из них готовы на ненормированный рабочий день ради карьерного роста или повышения зарплаты; 35 % сказали, что уже трудятся по такому графику; 85 % респондентов работают сверхурочно. Среди тех, кому приходится это делать, 89 % работали по вечерам, 53 % – по выходным, а 16 % – во время отпусков; 66 % опрошенных сказали, что им приходилось переносить отдых с семьей из-за работы. Времени на такой отдых в течение будних дней нет у 48 % респондентов. По заявлению 38 % опрошенных, они постоянно находятся на связи с

коллегами даже во время отпуска, еще 46 % ответили «периодически и только по срочным вопросам» [1, с. 11]. Конечно, приведенных данных не достаточно для того, чтобы считать этих людей трудоголиками, однако факт смещенного жизненного баланса здесь очевиден.

М. А. Clark и его коллеги определяют трудоголизм как пристрастие к работе, которое включает в себя внутреннее побуждение к работе или стремления к работе из-за внутреннего давления на себя, навязчивые и частые мысли о работе в нерабочее время, чрезмерную работу сверх необходимого, несмотря на возможные негативные последствия [7, с. 1840]. Если обратиться к этому определению трудоголизма, то в приведенной выше статистике мы увидим и внутреннюю готовность работать больше, и неотступность мыслей о работе в виде поддержки постоянного контакта с работой вне острой необходимости.

Очень важно отделять приверженность труду, энтузиазм к работ, приносящие радость, смысл и удовлетворенность в человеческую жизнь, от истощающего трудоголизма, при котором человек не может войти в нормальный режим работы и отдыха, теряя здоровье и контакт с близкими. Как указывает А.В. Ловаков, трудоголизм имеет мало общего с истинной любовью к работе или с искренним желанием внести свой вклад в достижение организационных целей [3, с. 29]. Именно поэтому поддерживать здоровое отношение человека к труду, предотвращать аддикции, важно не только для благополучия работника, но и для успеха организации и общества в целом.

Список литературы

1. Ильин Е. П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень. СПб: Питер. 2011. 224 с.
2. Козлов В. В., Донченко И. Психология успеха: жизнь с вершины: практическое руководство. Запорожье: СТАТУС, 2019. 144 с.
3. Ловаков А. В. Трудоголизм: понятие, методики измерения, предикторы и последствия // Организационная Психология. 2012. 2(4). С. 28–42.
4. Минирт Ф., Майер П., Уичер Ф., Брюер Б., Скиппер С. Будни и праздники трудоголика: как не разрушить свою семью. М.: Триада, 2010. 208 с.
5. Фурманов И. А. Социально-психологические проблемы поведения: Курс лекций. Мн.: БГУ 2001. 88 с.
6. Avanzi L., van Dick R., Fraccaroli F., & Sarchielli G. The downside of organizational identification: Relations between identification, workaholism and well-being. *Work and Stress*. 2012. № 26(3). P. 289–307.
7. Clark M. A., Michel J. S., Zhdanova L., Pui S. Y., & Baltes B. B. All Work and No Play? A Meta-Analytic Examination of the Correlates and Outcomes of Workaholism. *Journal of Management*. 2016. № 42(7). P. 1836–1873.

ПРОБЛЕМЫ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Основная проблема, которая встает перед педагогом в процессе нравственного воспитания студентов в современном учебном заведении – это ликвидация приобретенных молодыми людьми ложных установок, невосприятия ценностей, которые принижают ответственность за свои поступки и влекут возникновение ложных идеалов. К таким установкам можно отнести: нездоровую жестокость, убеждение, что все можно купить, потребительское отношение к жизни, эгоизм и восприятие только своей точки зрения, грубое отношение к окружающим, лень и прохладное отношение к обучению и труду и, наконец, то, что по праву можно назвать бичом современного общества – компьютерную зависимость [4]. Об этом написано много работ (Т. Г. Галактионова, М. Х. Гонопольский и др.), где отмечалось, что у молодежи снижается интерес к чтению, способность к самопознанию. Скажем, подобный образ жизни влечет за собой формирование извращенных и абсурдных по своей сути убеждений. Это отмечали многие ученые и педагоги в своих работах (Н. П. Вайзман, В. И. Лозовая, А. В. Черных) [3]. Например, А. В. Черных писал, что 14-летний Антон М. отказывался посещать учебные занятия в школе, обманывал родителей, был склонен ко лжи [5]. А свои поступки школьник объясняет тем, что в школе не любят тех, кто хорошо учится. В ночное время он сидит за компьютером, играет в различные виртуальные игры в социальных сетях [2]. Данный пример показывает, что ведение подобного образа жизни плохо сказывается как на успеваемости, так и на здоровье молодых людей, при этом происходит непринятие индивида др. членами группы. Мобильный телефон перестал быть лишь средством коммуникации, приобретя ряд дополнительных функций. Конечно же, это нельзя считать недопустимым, т.к. многие из этих функций полезны, и высокие технологии, несомненно, необходимы, но ведь есть и ценности без которых нельзя говорить о развитии личности молодого человека. Это – нравственные и морально-этические ценности. Однако некоторыми людьми они отрицаются, и это происходит из-за явлений, описанных нами выше, у них отсутствуют представления о подобных ценностях. Особенно это касается студентов учебных заведений системы СПО. К сожалению, и в их собственном сознании, и в сознании их родителей остался стереотип, о том, что в колледж или училище поступают только те, кто плохо учился в школе и не способен поступить в вуз. Отсюда возникает и пренебрежительное отношение к будущей профессии, и к самому учебному заведению, и сам учебный процесс студентами воспринимается как нечто «принудительное»: они нередко утверждают, что это, якобы, нужно не им, а родителям. Есть и другой, ложный стереотип, согласно которому необходимо получить документ об образовании (по любой специальности), и сделать это любой ценой. Следовательно, весьма проблематично говорить о качестве подготовки специалистов со средним специальным образованием вне осознания ими нравственных аспектов обучения и формирования необходимых морально-этических установок. Очевидно и то, что необходимо искать какой-то действенный выход из данной ситуации. По нашему мнению, таким выходом может послужить приобщение их к миру нравственных ценностей в рамках учебного процесса в учебном заведении через искусство и воспитание любви к прекрасному. Прежде всего, одним из видов искусства, с которым надлежит познакомиться студентам СПО, это – искусство слова, или литературное искусство [2]. Действительно, в рамках большинства учебных заведений СПО предусмотрено преподавание таких дисциплин, как литература, история литературы и факультативные курсы, связанные с приобщением к миру чтения (особенно в колледжах гуманитарного профиля). В колледже необходимо проводить конкурсы выразительного чтения, встречи с поэтами и писателями. Другим средством приобщения к морально-нравственным ценностям является театральное искусство. Задача педагога – использовать метод убеждения, дав студенту понять, что театр – это интересно. Куратору группы нужно провести

подготовительную работу по посещению театра в ходе классного часа. Другим средством нравственного воспитания являются встречи с представителями творческой интеллигенции. Это встречи с интересными людьми. Это – поэты, писатели, композиторы, художники, люди, посвятившие любимому делу всю свою жизнь. Положительное влияние оказывают встречи с ветеранами труда, с представителями избранной профессии, посещение предприятий и организаций, в которых будущему выпускнику, возможно, предстоит работать. Воспитательным воздействием считаются учебные экскурсии, которые предполагают не только личное знакомство с работой предприятия или организации, но и встречи с опытными сотрудниками, представителями руководства, беседы с ними, в процессе которых у студента возникает интерес к своей профессии. Огромное значение в воспитании играет сотрудничество с родителями. Формами такого сотрудничества являются родительские собрания для студентов конкретной группы, проводимые куратором этой группы (не реже одного раза в течение семестра), общие родительские собрания, проводимые администрацией колледжа (совместно с директором и его заместителем по воспитательной работе). В СПО в рамках педагогики проводятся встречи родителей с учеными-педагогами, психологами, врачами и юристами. Следовательно, морально-нравственное воспитание студентов СПО имеет разнообразные формы, и их систематическое, последовательное и комплексное применение являются залогом успешного достижения поставленных воспитательных целей и задач. Средства, методы и формы нравственного воспитания студентов СПО так же разнообразны и связаны общей целью [6]. Среди форм и методов нравственного воспитания хотелось бы выделить следующие: учебная экскурсия, неделя милосердия, социальный благотворительный проект, социальный проект помощи детям, литературная гостиная, патриотическая познавательная экскурсия «Никто не забыт, ничто не забыто».

Данные формы работы в той или иной интерпретации используются в учебных заведениях СПО, однако это должно отличаться содержательностью, планомерной подготовительной работой и наличием личной инициативы как со стороны студентов, так и со стороны преподавателей. Так, например, студенты Орехово-Зуевского техникума совместно с преподавателями проводили беседы, анкетирование и совместные спортивные игры, соревнования на дворовых площадках с детьми, которые в свободное от учебы время оказались лишены родительского присмотра и могли попасть под неблагоприятное влияние «уличной среды», т.е. тех сверстников, которые могли с ними завязать знакомство и склонить их к совершению правонарушений и асоциальному образу жизни. Согласно полученным данным, этот проект, реализованный в 2018 г., показал свою эффективность: в частности, девять подростков, охваченных мероприятием, заинтересовались спортивной деятельностью и возможностью профессиональной спортивной карьеры, несмотря на то, что четверо из них воспитывались в неблагополучных семьях. Эффективность нравственно-этического воспитания подтверждается проведением творческого поэтического вечера. Подобный вечер ценен с позиций нравственного воспитания студентов: многие из них, несмотря на высокую успеваемость, равнодушны к непреходящим жизненным ценностям, с которыми человек с юности соприкасается, именно, через чтение. Вследствие этого такие подростки склонны к потребленчеству, искаженному мировосприятию, формированию ложных убеждений. Это, пожалуй, является одной из самых актуальных проблем современной молодежи. Вечер проводился среди молодых людей в возрасте 15–17 лет, а это – именно тот период, когда происходит нравственное самораскрытие личности, и человек вступает в тот возраст, для которого характерна романтизация окружающего мира. При этом многие из студентов своими выступлениями показали, что способности писать стихи у них действительно имелись, и свои произведения они посвящали таким возвышенным чувствам, как любовь, сопереживание чужой болезни, радость от встречи с родным городом, желание мира в стране. Проведенное изучение практического опыта нравственного воспитания на примере описанного учебного заведения «Орехово-Зуевский техникум» системы СПО позволило нам понять, что успешность этого процесса и достижение поставленных целей зависит от профессионализма преподавателей, их

педагогической состоятельности, владения ими закономерностями развития личности и педагогической науки в целом, а также:

– нравственное воспитание студентов СПО должно существовать в структуре целостного учебно-воспитательного процесса и является одним из его ключевых элементов;

– грамотная организация нравственного воспитания предполагает правильное использование методов педагогического воздействия, среди которых необходимо выделить метод убеждения, метод упражнения, метод поощрения и метод наказания. Последние два метода могут быть преобразованы в систему поощрений и наказаний.

Список литературы

1. *Вайзман Н. П.* Реабилитационная педагогика. Вып. 1. М.: ПО «Статор», 1995. 95 с.
2. *Галактионова Т. Г.* Чтение школьников как социально-педагогический феномен открытого образования: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. СПб., 2008. 41 с.
3. *Исаев И. Ф., Шеховская Н. Л.* Колледж как инновационное образовательное учреждение: Опыт исслед. проф.-пед. культуры,; Белгор. гос. ун-т. Белгород, 1997. 142 с.
4. *Лозовая В. И.* Классный час: учеб. пособие. Харьков: ХГПИ, 1988. 81 с.
5. *Редькина Л. И.* Принципы нравственного воспитания студентов педагогического колледжа. Симферополь, Таврида. 2000. 76 с.
6. *Сластенин В. А., Каширин В. П.* Психология и педагогика: учеб. пособие для студентов, обучающихся по непедагог. специальностям. М., Academia, 2014. 477 с.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОФОРИЕНТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ В ОБЛАСТИ АРХИТЕКТУРЫ

Уровень развития общества, включающий промышленные, технологические, научно-интеллектуальные, а также кадровые ресурсы служит инструментом регулирования востребованности специалистов в конкретных областях профессиональной деятельности. Профессии как живой организм подвержены циклическому развитию: рождаются, проходят стадии формирования и роста, становятся элитарными или массовыми, с течением времени трансформируются или исчезают, превращаясь в анахронизмы – пережитки старины. Мир профессий необычайно многообразен, именно поэтому опытные педагоги должны оказать посильную помощь школьникам в выборе сферы занятости, в которой молодые люди смогут реализовать себя в полной мере в соответствии с интересами и склонностями. Информирование и консультирование – два наиболее эффективных способа знакомства с новой профессией. Технологии, направленные на диагностику и развитие творческих способностей обучающихся школ и вузов, являются постоянным предметом научно-педагогических дискуссий и исследований специалистов, работающих в области архитектурного образования [1].

Рассмотрим в качестве примера профессиональной ориентации школьников технологию проведения интерактивного занятия «Мир профессии архитектора». Состав участников: школьники 12–16 лет, студенты-кураторы. Формат занятия: деловая игра.

Материально-техническое обеспечение мероприятия:

- учебная аудитория с мультимедийным оборудованием;
- столы, оборудованные ковриками для художественного творчества;
- бумага для рисования или черчения формата А–5, простые и цветные карандаши, ластики, фломастеры, линейки для освоения техники скетчирования;
- бумага формата А–4, ножницы, клей, набор геометрических фигур из цветной бумаги для составления архитектурной композиции на листе;
- набор геометрических фигур из пенокартона (толщина 10–20 мм), клей для объемного моделирования;
- лист пенокартона (размер 1х2 м), канцелярские кнопки для организации выставки скетчей;
- бумага формата А-1 для командных проектов;
- мольберты для демонстрации проектов.

В качестве наглядных пособий используются архитектурные проекты, выполненные как в технике ручной графики, так и в цифровом формате; макеты архитектурных объектов, объемные 3-D модели из картона и бумаги, живописные работы, произведения пластического искусства.

Игра проводится по заранее разработанному сценарию. Корректировки целесообразно вносить с учетом уровня подготовленности и возрастных особенностей участников. Хронометраж – 2 академических часа. Сценарий состоит из 7 этапов, включающих серию индивидуальных и командных заданий:

- диалог-дискуссия о социальной миссии архитектора;
- архитектурная викторина;
- творческая работа в технике скетчирования;
- организация выставки скетчей участников с последующими комментариями авторского замысла (индивидуально);
- упражнение на составление архитектурных композиций из плоских и объемных геометрических фигур;
- выполнение проекта в составе архитектурного бюро;
- защита командного проекта (коллективно).

Мероприятие начинается с обсуждения истоков возникновения одной из самых древних профессий, связанных с переходом наших далеких предков к оседлому образу жизни, основанием городов и возникновением цивилизаций. Ведущий обращается к этимологии слова «архитектор» (греч. *Architekton* – первый, главный строитель). Словарь Брокгауза и Эфрона указывает, что архитектор означает буквально начальника над плотниками, руководителя постройки. В допетровские времена на Руси строителя называли «зодчий, палатный мастер, муроль, каменный и плотничный староста» [2]. Известный русский филолог-славист, академик Алексей Иванович Соболевский (1857–1929) полагал, что слово «зодчий» вошло в русский литературный язык не ранее конца XIV – начала XV вв. Современный толковый словарь Д. Н. Ушакова трактует слово «зодчий» как книжное, устаревшее. Кануло в Лету и древнерусское название строителей каменных крепостных сооружений – «муроли».

В чем заключается труд архитектора? Весьма распространенным среди подростков является мнение о том, что «архитектор строит дома». Логика таких рассуждений очевидна, ведь, действительно, любая постройка воплощает оригинальную идею автора, реализованную в проекте. Перед ведущим стоит непростая задача доступным языком донести до участников игры официальную трактовку понятия «архитектурная деятельность», изложенную в Федеральном законе «Об архитектурной деятельности в Российской Федерации». Это профессиональная деятельность граждан (архитекторов), имеющая целью создание архитектурного объекта и включающая в себя творческий процесс создания архитектурного проекта, координацию разработки всех разделов проектной документации для строительства или для реконструкции, авторский надзор за строительством архитектурного объекта, а также деятельность юридических лиц по организации профессиональной деятельности архитекторов [6].

Диалог дополняет электронная презентация. Изображения архитектурных шедевров, портреты и проектные эскизы великих мастеров придают красочную образность повествованию ведущего. Перед аудиторией ставится вопрос о том, какими качествами должен обладать настоящий мастер своего дела. Ведущий поощряет размышления участников, дает высказаться, аргументировать свою позицию. В ходе обсуждения ведущий формулирует наиболее значимые характеристики, имеющие отношение к профессии архитектора, резюмирует услышанное, подводит итоги.

Архитектор – личность неординарная. Это талантливый, от природы одаренный человек с нестандартным мышлением, который на протяжении всей жизни продолжает совершенствовать свои навыки и умения, накапливать знания. Архитектору не чужды здоровые амбиции. Он неизменно учится чему-то новому, много читает, экспериментирует, придумывает и проектирует, находясь в постоянном движении вперед, не останавливаясь перед трудностями. Среди качеств архитектора можно выделить следующие: любознательность, стремление к получению новых знаний, нестандартное мышление, пространственное воображение, фантазия, ассоциативное мышление, настойчивость, трудолюбие, общительность/коммуникабельность, лидерские качества, склонность к художественному творчеству, чувство вкуса и меры, стремление к саморазвитию, искренний интерес к профессии. Участники разговора приходят к выводу о том, что искусство организации пространства требует осмысленного и ответственного подхода. «Польза, прочность, красота» – ставшая хрестоматийной триада древнеримского архитектора Витрувия, жившего в I веке до н.э., до сих пор не потеряла своей актуальности.

Архитектурная викторина призвана расширить эрудицию школьников. Ведущий демонстрирует на экране фотографии выдающихся памятников архитектуры, называет географическое местоположение объекта, период его создания, имя архитектора, комментирует конструктивные и стилистические особенности.

Наступает время для выполнения творческих заданий, направленных на развитие воображения, объемно-пространственного мышления, чувства прекрасного. Участники игры осваивают технику скетчирования – фиксации образа с помощью графических средств. В качестве примеров на экране представлена подборка скетчей всемирно известных

архитекторов. Обучение продолжается заданием по составлению архитектурных композиций из плоских и объемных геометрических фигур.

На следующем этапе игры школьники имитируют деятельность небольшого архитектурного бюро в составе команд под руководством студентов-кураторов. Участники примеряют на себя роль главного архитектора, инженера-конструктора, ландшафтного дизайнера, IT-специалиста и др. Перед командами ставится цель разработать проект общественного пространства для отдыха (например, парка). В процессе проектирования участники продумывают территориально-планировочную организацию территории, функциональные зоны объекта, характер озеленения, малые архитектурные формы. Заключительный этап игры предполагает публичную защиту проектов. В игровой форме школьники постигают суть новых терминов: архитектурное решение (авторский замысел объекта), архитектурный проект, архитектурный объект, архитектурно-планировочное задание.

Деловая игра способствует формированию у школьников ряда компетенций, среди которых получение актуальных знаний о характере труда архитектора и творчестве знаменитых мастеров, развитие навыков художественного творчества и коммуникации в группе.

Список литературы

1. *Балашов И. В., Левенцева Е. Н., Краева А. А.* Возможности пластического языка дизайна как одного из элементов формирования окружающей среды // *Землеустроительное образование и наука: из XVIII в XXI век: материалы Международного научно-практического форума*. Т. 2. М.: ГУЗ, 2019, с. 258–264.
2. *Занегина А. Б.* Специфика подготовки и проведения мастер-классов в формате «Университетских суббот» // *Образование. Наука. Культура: материалы Международного научного форума (21 ноября 2018 г.)*. Гжель: ГГУ, 2019. С. 116–119.
3. *Пакунова Т. А., Миронова Е. И.* // *Образование. Наука. Культура: материалы Международного научного форума (21 ноября 2018 г.)*. Гжель: ГГУ, 2019. С. 143–144.
4. *Пакунова Т. А., Миронова Е. И.* Творчество как эффективный инструмент обучения в вузе // *Инновации и перспективы развития архитектурной теории и практики: монография*. М.: Инфра-М, 2019. С. 61–64.
5. *Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона*. Статья «Архитектор» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://rus-brokgauz-efron.slovaronline.com>
6. Федеральный закон «Об архитектурной деятельности в Российской Федерации» от 17.11.1995 № 169–ФЗ.

МЕТОДИКА ИЗЛОЖЕНИЯ НОВОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ ХИМИИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ В ХАТОВНЯНСКОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ)

Любое здание или сооружение начинают возводить с фундамента. Прочный фундамент гарантирует долговечность. В современных условиях эта задача может быть решена путем творческого усвоения знаний и методов деятельности, формирующих творческое мышление обучающегося.

Исследовательская работа проводилась в период 2018–2019 учебного года в 9 и 11 классах ГУО «Хатовнянская ясли-сад-средняя школа» Рогачевского района Гомельской области Республики Беларусь.

При проведении данных уроков были поставлены следующие цели: развивающая, образовательная, воспитательная. Во время уроков были соблюдены все этапы, которые были взаимосвязаны между собой. При объяснении новой темы в 9 и 11 классах использовались мультимедиа презентация, лекция, лабораторный опыт. Для достижения поставленной цели нами был проведен анализ уровня усвоения учащимися знаний путем проведения проверочных работ. Сделан анализ по изучению и усвоению учащимися пройденного материала. При оценивании учащихся учитывался уровень правильности написания химических соединений, грамотность изложения учебной информации.

9 класс состоит из 7 человек, из них 4 девочки и 3 мальчика. Средний балл успеваемости по химии за третью четверть в этом классе составил 5,4 (по 10-бальной шкале). За четвертую четверть средний балл стал выше и был равен 5,8. В 9 классе занимаются учащиеся на среднем уровне. Некоторые учащиеся выполняют сложные задачи с затруднением. Часть учащихся в классе может выполнить творческие работы и задания повышенной сложности, т.е. способны применять полученные ранее знания в незнакомой ситуации.

Средний итог проверочных работ третьей четверти оформлен в виде таблицы 1.

Все расчеты в таблице велись по следующим формулам:

$$\text{Средний балл} = \frac{\text{количество баллов}}{\text{количество учащихся}} = \frac{38}{7} = 5,4$$

$$\% \text{ успеваемости} = \frac{\text{количество положительных оценок}}{\text{количество учащихся}} \times 100\% = \frac{7}{7} \times 100\% = 85\%$$

$$\% \text{ качества} = \frac{5,4}{10,0} * 100\% = 54\%$$

Таблица 1 – Анализ успеваемости учащихся 9 класса по химии в третьей четверти

Количество баллов	Количество учащихся	Средний балл	% успеваемости	% качества
0-2	0	5,4	100 %	54 %
3	0			
4	2			
5	2			
6	2			
7	0			
8	1			
9	0			
10	0			

При анализе проверочных работ в третьей четверти было установлено, что учащиеся без использования различных методов изложения усваивают темы хуже. Средний балл составил 5,4. Процент успеваемости за четверть составил 100 %, а процент качества – 54 %. Ученики 9 класса допускают больше ошибок при ответе на вопросы по химическим свойствам, а так же больше ошибок на тестовые задания.

Средний итог проверочных работ с использованием мультимедиа презентации в четвертой четверти представлен в таблице 2.

Таблица 2 – Анализ успеваемости учащихся 9 класса по химии в четвертой четверти

Количество баллов	Количество учащихся	Средний балл	% успеваемости	% качества
0-2	0	5,8	85,7	67,7
3	0			
4	0			
5	2			
6	1			
7	2			
8	1			
9	2			
10	0			

Средний балл составил 5,8. Процент успеваемости за четверть составил 85,7 %, а процент качества – 67,7 %. Ученики 9 класса усваивали материал лучше, так как при проведении уроков использовались мультимедиа презентации.

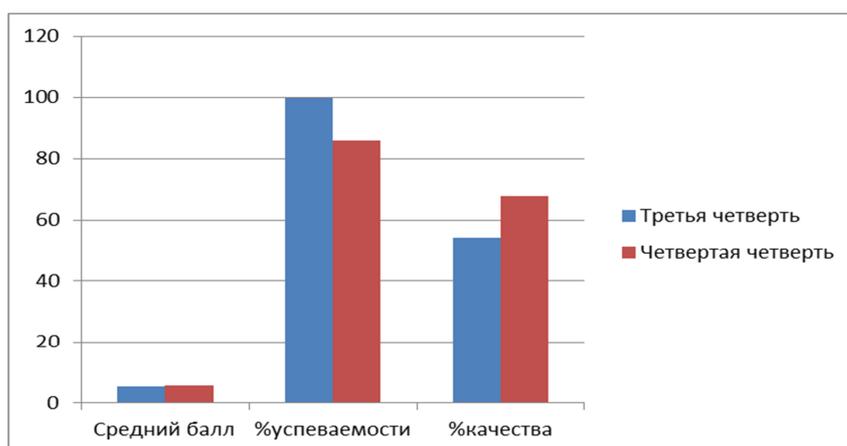


Рисунок 1 – Результат сравнения успеваемости учащихся 9 класса в третьей и четвертой четвертях

При закреплении нового материала был проведен фронтальный опрос. Цели уроков были достигнуты. В конце уроков были подведены итоги. При анализе результатов проверочных работ в 9 классе были сравнены между собой результаты двух четвертей (рисунок 1). В четвертой четверти использовались мультимедиа презентации. Средний балл, который был получен в этом классе, был равен 5,8 баллов. По-видимому, рост показателя успеваемости можно объяснить использованием на уроках мультимедиа презентаций. При этом класс усваивал лучше новый материал.

11 класс состоит из 8 человек, из них 5 девочек и 3 мальчика. Средний балл успеваемости по химии за третью четверть в этом классе – 5,5, за четвертую четверть средний балл стал выше – 6,0. Класс по предмету является не профильным. К сожалению, не все учащиеся выполняют сложные задачи.

Средний итог четвертой четверти оформлен в виде таблицы 3.

Все расчеты в таблице велись по следующим формулам:

$$\text{Средний балл} = \frac{\text{количество баллов}}{\text{количество учащихся}} = \frac{44}{8} = 5,5$$

$$\% \text{ успеваемости} = \frac{\text{количество положительных оценок}}{\text{количество учащихся}} \times 100 \% = \frac{8}{8} \times 100 \% = 100 \%$$

$$\% \text{ качества} = \frac{5,5}{10,0} * 100\% = 55 \%$$

Таблица 3 – Анализ успеваемости учащихся 11 класса по химии за третью четверть

Количество баллов	Количество учащихся	Средний балл	% успеваемости	% качества
0-2	0	5,5	100	55
3	2			
4	3			
5	0			
6	0			
7	0			
8	1			
9	2			
10	0			

При анализе проверочных работ в третьей четверти было установлено, что учащиеся без использования вышеперечисленных методов изложения усваивают темы хуже. Средний балл составил 5,5. Процент успеваемости за четверть составил 100 %, а процент качества – 55 %. Ученики допускают ошибки из-за своей невнимательности, поэтому в результате дают неправильный ответ или неполный ответ на поставленный вопрос.

Средний итог проверочных работ в четвертой четверти оформлен в таблице 4.

Таблица 4 – Анализ успеваемости учащихся 11 класса по химии в четвертой четверти

Количество баллов	Количество учащихся	Средний балл	% успеваемости	% качества
0-2	0	6,0	100%	60%
3	1			
4	2			
5	1			
6	1			
7	0			
8	1			
9	2			
10	0			

Средний балл составил 6,0. Процент успеваемости за четверть составил 100 %, а процент качества – 60 %. Ученики усваивали материал лучше, так как при проведении уроков выполнялись лабораторные опыты.

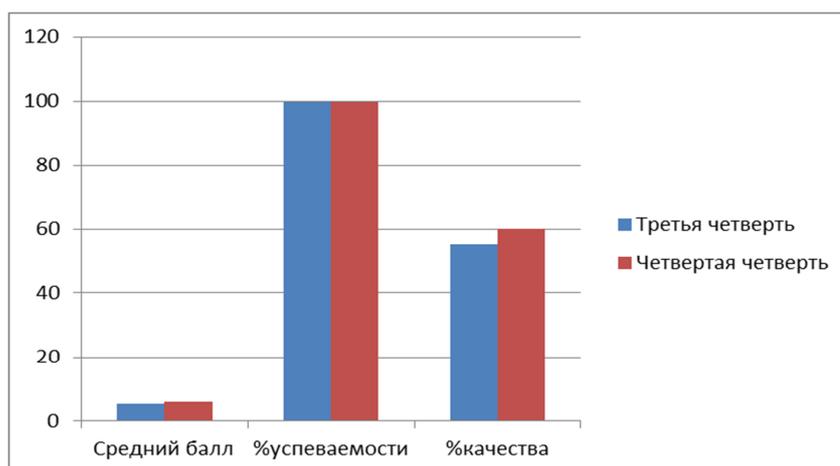


Рисунок 2 – Результат сравнения успеваемости учащихся 11 класса в третьей и четвертой четвертях

При закреплении нового материала был проведен фронтальный опрос. Цели уроков были достигнуты. В конце уроков были подведены итоги. При анализе результатов проверочных работ в 11 классе были сравнены между собой результаты двух четвертей (рисунок 2). В четвертой четверти использовались лабораторные опыты. Средний балл, полученный в этом классе, был равен 6,0.

Таким образом, организация обучения, в том числе, изложение нового материала в средней школе осуществлялась в виде различных форм: лекций, лабораторных опытов, мультимедиа презентаций. Все перечисленные формы обучения взаимосвязаны, и повышают показатели успеваемости учащихся по химии.

Список литературы

1. Зайцев О. С. Методика обучения химии: Теоретический и прикладной аспекты. М.: ВЛАДОС, 1999. 384 с.
2. Методика преподавания химии: учебное пособие для студентов педагогических институтов по химическим и биологическим специальностям. М.: Просвещение, 1984.

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КРИЗИСА

Психологический кризис – это состояние человека, возникающее в период перехода в новое жизненное психологическое пространство, и проявляющееся в амбивалентных, нередко деструктивных переживаниях, обусловленных несформированными моделями существования в данном пространстве.

Кризис возникает тогда, когда условия привычного поля качественно изменились либо перестали удовлетворять человека, однако новой жизненной стратегии, новых механизмов к происходящим изменениям человек не сумел сформировать. В этой связи можно утверждать, что кризис возникает в ситуации новизны: новообразования, новые потенции, потребности и ожидания, входящие в конфликт с психологическими условиями привычной среды.

Кризис в данном контексте выступает периодом качественных изменений и трансформаций, что отражено в этимологии данного слова в разных культурах и языках: в греческом языке – решение, поворотный пункт; в китайском – сочетание двух иероглифов – «опасность» и «возможность»; в латинском – перелом, решительный поворот.

Примечательно, что первоначально данный термин использовался в судебной и медицинской практике. В судебной практике данный термин включал в себя все стороны процесса: обвинение – защита, вынесение приговора – оправдание. В медицине понятием кризис определялось состояние пациента, завершение которого приводит либо к его выздоровлению, либо к смерти. В социологии с феноменом кризиса связываются обострения противоречий в социально-экономической системе, угрожающие жизнестойкости человеческим организациям [В. Е. Ланкин].

По мнению А. Г. Абрумовой, сущность психологического кризиса представляет собой дисбаланс конструктивных и разрушительных тенденций и форм психической деятельности. Л. А. Пергаменщик рассматривает кризис, как переходное опасное, неустойчивое состояние, возникающее в ситуации эмоционального и умственного стресса, и требующее значительного изменения представлений о мире и о себе за короткий промежуток времени.

С экзистенциально-феноменологической точки зрения, неправомерно сужать семантическое поле понятия «кризис» до описания этого феномена через призму деструктивных оценок. Кризис хоть и представляет собой болезненный процесс, но, в то же время, «это шанс почувствовать мир. И шанс найти себя, прояснить свою позицию на земле, взять на себя ответственность за свою собственную жизнь» (Б. Якобсен). При кризисе человек «в резко возросшей мере способен следовать в направлении, которое собственная совесть определяет как правильное, и тем самым стать автором своих собственных достижений» (Э. Дерцен).

Наиболее остро в феноменологическом поле кризиса обнаруживается пугающее небытие, смерть прежнего Я, Ничто – психическая аннигиляция, которая вместе с тем скрывает в себе потенциальность. На этот факт указывали философы-экзистенциалисты М. Хайдеггер, Ж.-П. Сартр, Н. А. Бердяев. Поскольку небытие включает в себя возможность, проистекающую из Ничто, следовательно, любой кризис заключает в себе пока еще нереализованный потенциал либо конструктивного выхода из сложившихся обстоятельств, либо утрату собственного Я. В первом случае может произойти новый качественный скачок личностных изменений и обнаружения новых смысложизненных ориентиров. Во втором – погружение в регрессивное состояние – психологическую капитуляцию, сочетающуюся с переживанием беспомощности, бессилия, бессмысленности своего бытия.

В этом контексте психологический кризис можно определить как процесс происходящих с человеком изменений, направленных на нахождение человеком новых основ своего существования, самого себя, процесс обретения идентичности за счет ревизии мировоззренческих позиций и приоритетов. Однако не всегда этот процесс заканчивается

достижением цельности, конгруэнтности, устойчивости и обретением эмоционального равновесия. Однако в любом случае можно утверждать весьма определенно, что по прохождении кризиса человек уже никогда не будет прежним.

Вместе с тем значительная часть психологов, исследуя феноменологию психологического кризиса, обращаются к его позитивной составляющей в жизни человека. Особо подчеркивается тот факт, что кризис способствует расширению границ собственного Я, которого невозможно достигнуть, находясь в зоне привычного комфорта. Перефразируя К.-Г. Юнга, можно сказать, что мы можем сменить свою обувь только тогда, когда ощутим, что она стала тесной.

В рамках привычного комфорта человек не ощущает парадоксальности и дихотомичности своей природы, совмещающей в себе полярные противоположности: духовность и природность (Н. А. Бердяев), стремление к свободе и детерминированность (Э. Фромм), стремление к бесконечности и смертность (В. Франкл). Как указывает Дж. Холлис, путь к себе и собственной целостности начинается с конфликта, признания факта существования в нашем Я противоположностей, дихотомий. «Воплощением целостности служит Я, проявляемое в противоположностях» (Дж. Холлис 2011), и принимающее их. Эти противоположности наиболее ярко и остро проявляются в кризисе.

Психологический кризис затрагивает все сферы человеческой жизни: мировоззренческие позиции, семейные отношения, профессиональную реализацию, социально-экономические отношения, отношение к людям и к себе. В этом обнаруживается системность любого психологического кризиса. Системность кризиса проявляется в том, что все имевшиеся в распоряжении человека психологические ресурсы оказываются невостребованными, поскольку вера в них потеряна, «возникает неожиданный разрыв привычной жизненной активности» (О. Болноу), а это нередко воспринимается как утрата субъектности, самого себя.

Кризис в данном контексте можно определить как состояние деперсонализации, утраты собственной самоидентичности, которая наиболее ярко проявляется в переживании внутренней пустоты, одиночества, отверженности, в утрате значимых ожиданий, в разочаровании мировоззренческими парадигмами, принятыми ранее, а также в невозможности в полную меру реализовать личностные значимые потенциалы и приоритеты.

В кризисе имеющиеся у человека средства достижения целей становятся неадекватными, что обуславливает поиск новых моделей существования и реализации. В данном контексте исходом кризиса является либо регресс развития и застревание на деструктивных состояниях, либо посткризисный рост. В этой связи кризис всегда предполагает выбор, осуществляемый человеком между двумя векторами движения – регрессом и ростом.

Особо следует подчеркнуть, что модели, избранные человеком в ходе совладания с кризисом, в последующем нередко становятся его моделями в повседневности и последующим трудных жизненных ситуациях.

Регресс предполагает реакции психологического бегства от встающих перед человеком новых жизненно значимых задач, отказ от поиска новых моделей существования – реализации собственных потенциалов, персональных ценностей, смыслов, приоритетов из желания снизить страх и тревогу, порожденные кризисом. При этом, достигая некоторого внутреннего комфорта и временного снижения тревоги, эпицентром человеческого существования становится страх усиления тревоги.

Кризисный рост, в свою очередь, напротив, определяется преодолением страха и мужественным стремлением встретиться с ним. В подобном совладании с кризисом обнаруживаются и кристаллизуются такие экзистенциалы человеческой жизни, как ответственность, способность к здоровому риску, внутренняя свобода, истинные ценности. Более того, с «мужеством быть» в психологическом кризисе проявляются зачатки ощущения самоэффективности.

Самоэффективность в посткризисном росте начинает выступать в качестве ядерного новообразования и проявляется в ощущении самодостаточности, разносторонней потенциальности, в вере в себя. Самоэффективность нередко становится результатом

интеграции с собственным пусть даже травматическим опытом, осознав и переосмыслив который, человек начинает относиться к нему не как к чему-то чуждому, диссоциированному от него самого, от его личной истории, а с принятием и, порою, с благодарностью. В кризисе человек начинает обнаруживать новые смыслы, а опыт преодоления и способы совладания с кризисом становятся достоянием, которые в последующем будут активно использоваться в трудных и повседневных обстоятельствах. Вместе с возникновением самоэффективности осознаются и актуализируются психологические ресурсы, возникает стойкое ощущение, что человек сможет справиться с последующими жизненными задачами. Появляется стремление к активной реализации своих потенциалов, возникает стойкое желание жить своей, а не чужой, жизнью. Отмечается нежелание капитулировать перед обстоятельствами, чуждыми навязанными человеку установками, блокирующими ту или иную деятельность. Появляется ощущение устойчивости, внутренней стабильности и осознание механизмов достижения этой устойчивости.

Подобные новообразования при посткризисном росте естественным образом подготавливают изменение образа жизни. Человек осознает, что возвращение к докризисному образу жизни невозможно не потому, что обстоятельства тому препятствуют, а потому, что он сам не хочет уже подобных возвращений. При этом образ жизни для человека уже не сводим к распорядку дня, физическим упражнениям, режиму сна, питания и пр., то есть к внешним показателям. Изменениям подвергаются существенные содержательные характеристики образа жизни – образ мысли, система установок, реализация собственных смыслов, потенциалов, приоритетов, удовлетворение собственных значимых желаний и желаний значимых близких. Человек по прохождении кризиса никогда не остается прежним. А его жизнь реорганизуется настолько, что приобретает насыщенность, наполненность, цельность и персональную ответственность.

Таким образом, модель совладания с кризисом становится моделью существования в посткризисной жизни: либо переполненной сомнениями, страхами и ожиданием последующих катастроф, либо насыщенной стремлением жить наполнено.

ТЕНДЕНЦИЯ ДОСТУПНОСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

В современных условиях образование становится одним из важнейших социальных институтов. Это обусловлено, прежде всего, тем, что формирование экономики, основанной на знаниях, невозможно представить без развития, человеческого капитала и потенциала и особенно его интеллектуальной составляющей. Образование сегодня является, с одной стороны, условием конкурентоспособности национальных экономик в мировом контексте, с другой – средством развития индивида, расширения его возможностей во всех сферах жизни.

Согласно программе устойчивого развития ООН, в качестве одной из целей прописано расширение доступа к образованию, обеспечение всестороннего и качественного образования, продвижение непрерывного обучения. Реализация этой политики приведет к тому, что к 2030 г. 91 % мирового населения будет иметь базовое образование (88 % в 2015 г.); 55 % мирового населения получит высшее образование (50 % в 2015 г.). Отмечается тенденция общего роста спроса на высшее образование к 2030 г. Это относится, в первую очередь, к странам Азии и Океании (прирост до 50 %) и Южной Америки (прирост на 13 %).

В настоящее время по индексу уровня образования Республика Беларусь сопоставима с наиболее развитыми европейскими государствами. Согласно исследованиям Всемирного банка, страна находится на 26-м месте по уровню образованности. Этот высокий рейтинг достигнут именно за счет таких количественных показателей, как доля лиц с высшим образованием, количество обучающихся в УВО и т. д. Так, по данным белорусской статистики, если в 1991 учебном году обучалось 188 тыс. студентов, то в 2001-м – уже 281,7, а в 2012-м – 445,6. В 2012 г. по количеству получающих среднее специальное, высшее и последипломное образование в расчете на 10 тыс. чел. населения (621 чел.) Республика Беларусь среди стран СНГ уступала только России (660 чел.).

Одна из составляющих ИЧР – индекс уровня образования, по которому позиции Беларуси сопоставимы с позициями наиболее развитых государств Европы (0,838 в рейтинге 2017 года). В нашей стране доля работников с высшим и средним специальным образованием в общей численности работающих увеличилась с 48,1 % в 2010 году до 55,3 % в 2017 [1].

Этому способствует тот факт, что система образования в Республике Беларусь гарантирует каждому гражданину право на получение образования, которое обеспечивается за счет следующих условий:

- развитием сети учреждений образования всех форм собственности, разных форм организации обучения и воспитания, созданием условий для получения общего и профессионального образования с учетом национальных традиций, индивидуальных потребностей и способностей личностей, которые обучаются;
- доступностью и бесплатностью обучения в государственных учреждениях образования общей и начального профессионального (профессионально-технического образования);
- бесплатностью на конкурсной основе среднего профессионального (среднего специального), высшего, последиplomного образования в государственных учреждениях независимо от форм обучения при получении данного уровня образования впервые в границах государственных стандартов образования;
- непрерывностью образования и преемственностью его на разных ступенях;
- частичным или полным покрытием способностей на поддержку граждан, которым необходима социальная помощь в период их обучения.

В последние десятилетия в Республике Беларусь наблюдается заметный рост образованности населения, что служит подтверждением, хотя и косвенным повышению доступности образования. О доступе к образованию можно судить по такому показателю, как число лиц, достигнувших определенного уровня образования в общей структуре населения. В

этой связи о Беларуси можно сказать следующее. Рост образованности населения страны происходит за счет увеличения доли граждан, имеющих высшее и среднее профессиональное образование, в общей численности населения, и снижения доли индивидов, имеющих начальное, базовое и среднее общее образование.

Необходимо отметить, что в начале 1980-х гг. высшее образование оставалось элитным, его получали менее чем 10 % населения. Сегодня доля лиц с высшим образованием увеличивается наиболее быстрыми темпами. Подготовка специалистов в вузах приобретает массовый характер, само высшее образование становится массовым и общедоступным. Так, с 1979 г. по 1989 г. (всего за 10 лет) число лиц с высшим образованием увеличилось более чем в 1,5 раза и в последующие два десятилетия возросло в среднем на 3 % в год. В результате, согласно переписи населения 2009 г. почти пятая часть всего населения имела высшее образование, а общее число лиц с высшим образованием увеличилось с 96 тыс. лиц в 1959 г. до 1504 тыс. в 2009 г., это значит в 16 раз.

Численность учащихся учреждений среднего профессионального и высшего образования в нашей стране постепенно росла в течение последних десятилетий. Так, в 2010 г. она составила 177 и 457 человек на 10 тысяч человек населения страны. Беларусь входит в группу стран, лидирующих по числу студентов в общей численности населения. Так, например, в 2009 г. в США количество обучающихся в вузах на 10 тысяч жителей составляло 621 человек, в Швеции – 466, в Испании – 444, в Великобритании – 395, во Франции – 339, в Японии – 304 человека.

На сегодняшний день в Беларуси насчитывается 336000 студентов на 51 университет. Обратим внимание на соседние страны. Так, в Литве на 23 вуза 133290 студентов, в Латвии на 19 вузов – 82914 студентов, в Эстонии на 23 вуза – 48500 студентов, в Польше на 501 вуз – 2 млн студентов. Если сравнивать из среднего расчета на один университет, то в Литве выходит 5794 студента, в Латвии – 4363, в Эстонии – 2108, в Польше – 3992 студента. В Беларуси это число составляет 6588 студента.

В настоящее время наблюдается тенденция роста числа обладателей дипломов о среднем специальном и высшем образовании. Так, за последние два десятилетия отечественные учреждения образования стали выпускать на 14,6 % больше специалистов со средним профессиональным образованием, а число выпускаемых специалистов высшей квалификации выросло почти втрое. Увеличивается и число высших учебных заведений: если в 1990 году в Беларуси насчитывалось 33 вуза, то в 2010 г. их было уже 55.

Общее количество вузов в Беларуси в 2010/2011 учебном году – 55, из них 45 государственных и 10 – частных. К 2018/2019 г. их общая численность сократилась до 51, причем были закрыты: 3 государственных учреждения высшего образования и 1 частное учреждение высшего образования [1].

В 45 государственных вузах, по данным Министерства образования, в 2010/2011 учебном году обучалось 382,8 тыс. студентов (в 2009/2010 – 372760). За прошедшее десятилетие их численность уменьшилась до 250,7 тыс., обучающихся в 42 вузах.

В 2010/2011 учебном году на все формы получения образования в вузы Беларуси было принято 100,5 тыс. учащихся, а в 2018/2019 учебном году – уже 58,8 тыс. Из них численность студентов в учреждениях высшего образования за счет бюджетных средств в 2010/2011 году – 149,6 тыс., а в текущем учебном году – 117,5 тыс. На платной основе в то же время соответственно – 293,3 тыс. и 133,2 тыс. студентов.

В 2018 г. выпуск специалистов из учреждений высшего образования по профилю образования «Коммуникации. Право. Экономика. Управление. Экономика и организация производства» составил 23,6 тыс., «Техника и технологии» – 12,5 тыс., «Педагогика» – 6,2 тыс., «Сельское и лесное хозяйство», Садово-парковое строительство» – 4,8 тыс., «Здравоохранение» – 3,4 тыс. [1].

Как видно из статистических данных, представленных выше, белорусская молодежь отдает предпочтение, в основном, экономическим специальностям.

Согласно информации Белстата, по критерию численности студентов и магистрантов в расчете на 10 000 человек населения наблюдается следующая ситуация – в 2010 г. – 472, а в

2018 г. – 298 чел. За аналогичный период выпущено специалистов с дипломом о высшем образовании соответственно 73,3 тыс. человек и 64,9 тыс. человек. Однако прослеживается тенденция роста численности магистрантов. Так, в 2010 г. их насчитывалось 4,8 тыс. человек, а в 2018 г. – уже 14,7. За последнее десятилетие наблюдается тенденция увеличения выпуска специалистов с дипломом о высшем образовании и дипломом магистра в расчете на 10000 человек населения, занятого в экономике – в 2010 г. – 161, в 2018 г. – 165.

Для Республики Беларусь характерна неравномерность распределения населения с высоким уровнем образования на территории страны. Статистические материалы свидетельствуют о том, что столице доля лиц с высшим образованием выше, чем в среднем по стране в 2010/2011 учебном году – 235,9 тыс. чел., в 2018/2019 учебном году – 146,9 тыс. В г. Минске 2010/2011 учебном году – 31 вуз, выпустившие 39,1 тыс., 2018/2019 учебном году – 28, выпустившие 35,5 тыс. специалистов.

Таким образом, исходя из приведенных сведений о расширении охвата населения образованием, увеличении численности квалифицированных специалистов и т. д., можно говорить о повышении доступности образования для жителей республики за последние несколько десятилетий. Это происходит благодаря тому, что формирование общества, основанного на знаниях, сопровождается переходом к массовой подготовке специалистов высшей квалификации. На сегодняшний день большинство молодых людей сегодня считают высшее образование залогом жизненного успеха, а потому и своей важнейшей целью. В развитых странах высшее образование постепенно охватило более 50 % выпускников средней школы, становясь обязательным требованием секторов рынка труда, которые относятся к «новой экономике». Республика Беларусь стремится не отставать от своих конкурентов по охвату населения высшим образованием. Стремясь получить образование, люди тем самым повышают как свою конкурентоспособность на рынке труда, так и конкурентоспособность экономики страны.

Список литературы

1. Образование в Республике Беларусь, 2018: стат. сб. / Минстат Респ. Беларусь. Минск, 2018.

СОСТОЯНИЕ МАТЕРИ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ К СИТУАЦИИ ВОСПИТАНИЯ РЕБЕНКА С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

В результате рождения и воспитания ребенка с особенностями психофизического развития (ОПФР) происходят качественные изменения, затрагивающие все уровни жизни семьи: деформируются отношения между супругами, родителями и детьми, изменяется репродуктивное поведение супругов, взаимодействие родителей с социальным окружением (И. Л. Белопольская (1987), Е. В. Бурмистрова (2008), Е. Н. Ермакова (2004), Д. Н. Исаев (2003) и др.). Зачастую проблемы родителей, воспитывающих детей с ОПФР, способствуют распаду семьи, и тогда, один из родителей (чаще мать) несет на себе психологический и физический груз сложившейся ситуации [0]. У матери ребенка с церебральным параличом, по мнению В. В. Ткачевой, снижается психический тонус, самооценка, интерес к себе как к женщине и личности, изменяется, а зачастую, и разрушается перспектива профессионального развития [0, с. 54]. По статистике часть матерей, воспитывающих детей с психофизическими нарушениями, уклоняется от воспитания, а часть признана недееспособной и осужденной. При этом число матерей, употребляющих наркотики и алкоголь, превосходит число отцов. Однако, «значительная часть отцов оставляют семью» в случае рождения больного ребенка [0, с. 55]. В результате увеличивается количество детей с ОПФР, находящихся на частной (4,6 %) и (11 %) государственной опеке (анализ данных банка «О детях с ОПФР, нуждающихся в специальном образовании» областного центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации г. Гомеля, актуализированного по состоянию на 15.09.2014 (всего детей с ОПФР состоит на учете в банке данных по Гомельской области – 21297). В связи с этим значительно возрастает актуальность исследования невротического состояния, рассматриваемого нами в качестве системно-динамического явления, которое структурно организовано, выполняющее функции регуляции, адаптации, интеграции, формирования (развития), дифференциации, отражения ситуации жизнедеятельности и смысложизненных ориентаций субъекта как внешних и внутренних детерминант в виде устойчивого целостного синдрома. Синдром (от греческого – скопление, стечение) понимается как определенное сочетание признаков какого-либо явления, объединенных одним механизмом возникновения [0, с. 384]. Он является формой адаптации (не всегда успешной) к ситуации и включает комплекс органически связанных между собой симптомов, имеющих свое происхождение и историю развития.

Цель исследования выявить состояние матери в процессе адаптации к ситуации воспитания ребенка с церебральным параличом. В качестве психодиагностического инструментария использовался: «Клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний» К. К. Яхина, Д. М. Менделевича [0]. Для выявления достоверных различий между средними значениями выборок использовался t-критерий Стьюдента.

Анализ результатов исследования состояния показал, что состояние беспокойства, нетерпеливости, непоседливости, суетливости и тревоги наиболее выражено у матерей (n=66), воспитывающих детей с церебральным параличом (ОГ), (-4,15±2,42), по сравнению с матерями (n=66) типично развивающихся детей (КГ). Респонденты ОГ находятся в состоянии тревоги, подавленности, страха за себя, ребенка, родных и близких людей, что связано с ожиданием неудач и неблагоприятного развития событий. Им с трудом удается заниматься повседневными делами, так как они охвачены ожиданием неприятного события (реального или мнимого). Исследователь В.В. Ткачева указывает, что для родителей (тревожно-сензитивный тип) детей с церебральным параличом характерен тревожный фон настроения, излишнее опасение чего-либо, что может навредить ребенку [Ошибка! Источник ссылки не найден.]. Мать ребенка с церебральным параличом становится малообщительной, избирательной в контактах, замкнутой. Проявление медлительности, вялости, безразличия, состояние одиночества, подавленности, угнетенности отмечается у респондентов ОГ (-7,62±4,38) по сравнению с КГ.

Депрессивное состояние матери является результатом постоянной зависимости от потребностей ребенка с церебральным параличом, отсутствия положительных изменений в его развитии, и выражается в снижении настроения, повышенной слезливости, появлении чувства вины и идеи самоуничтожения, неуверенности в себе и своих силах, пессимистической оценке перспективы, хронической усталости, потребности в одиночестве и отдыхе. Отсутствие радости и привязанности, неспособность организовать свою жизнь, справиться с ее тяготами, обуславливает апатию. Со временем у матери ребенка с церебральным параличом появляется состояние статичности, боязнь общества, замкнутость. Окружающий мир делится на две части, одну из которых представляет мать и ребенок с церебральным параличом, другую – окружающие люди. Полученные результаты дополняют данные исследования Е. А. Савиной, О. Б. Чаровой, в котором показано, что 72 % матерей воспитывающих детей с интеллектуальным недоразвитием, свою настоящую жизнь воспринимают негативно [0, с. 38].

Повышенная утомляемость и усталость, раздражительность и вспыльчивость, быстрая смена настроения свойственны в среднем для респондентов ОГ, по сравнению с респондентами КГ ($5,63 \pm 2,86$). Полученные результаты подтверждаются данными исследования психологических особенностей родителей, воспитывающих детей с церебральным параличом, В.В. Ткачевой. Она отмечает, что для родителей (психосоматический тип) данной группы детей характерны частые смены полярных настроений то радость, то депрессия, вызванные незначительным поводом. Исследователь пишет, что «матери больных детей часто жалуются на общую усталость, отсутствие сил, а также отмечают состояние общей депрессии и тоски» [0]. Снижение физической и нервно-психической работоспособности матери ребенка с церебральным параличом, зачастую связаны с физической нагрузкой. В силу особенностей развития ребенка мать вынуждена постоянно перемещать его по дому и вне его, удовлетворяя различные потребности.

Проявление обидчивости и ранимости свойственны для респондентов ОГ ($-6,61 \pm 4,11$), по сравнению с респондентами КГ ($3,01 \pm 3,04$). Для матери ребенка с церебральным параличом характерна агрессия на близких людей, нетерпеливость, нетерпимость и лабильность настроения. В. В. Ткачева отмечает, что родители (импульсивно-инертный тип) не могут сдерживать свой гнев и раздражение, склонны к участию в ссорах и скандалах, в откровенном противопоставлении себя социальной среде (специалистам, педагогам, администрации, родственникам не принявшим их ребенка), у них отсутствует контроль за импульсивностью собственных поступков [0]. Данная форма поведения, возможно, связана с чувством вины. Мать, которая видит причину болезни ребенка в себе, старается держать под контролем даже то, что контролировать невозможно. Переживание матери усложняет напряженную ситуацию. Исследователи (М. Н. Гуслова, Д. Н. Исаев, Е. А. Савина, О. Б. Чарова) отмечают наличие депрессии, чувства вины, стыда, горя, страдания у матерей, воспитывающих детей с ОПФР.

Страх заболеть тяжелой болезнью, навязчивые воспоминания, мысли, действия, сомнения в правильности поступков и принятии решений свойственны респондентам ОГ, наряду с респондентами КГ ($3,05 \pm 2,82$). Мать ребенка с церебральным параличом испытывает страх возникновения новых и возвращения старых проблем, а также страх неудачного лечения ребенка, за его жизнь и дальнейшую судьбу, при принятии какого-либо решения, или что-либо сделать, опасаясь неприятных последствий. У респондентов ОГ в результате анализа полученных данных выявлены проблемы со здоровьем, по сравнению с респондентами КГ ($7,17 \pm 4,98$). Появление головных болей, головокружения, похолодания конечностей, частой бессонницы, потливости, нарушение сна у матери ребенка с церебральным параличом, возможно, является следствием повышенной раздражительности, постоянного внутреннего беспокойства и т.п.

Различия между показателями невротического состояния респондентов ОГ и КГ достигают статистической значимости (при $p < 0,0001$). Надо признать, что наличие больного ребенка в семье негативно сказывается на оценке состояния здоровья матерями, воспитывающих ребенка с церебральным параличом.

На основе анализа полученных результатов исследования необходимо отметить, что состояние тревоги, беспокойства, одиночества, подавленности и угнетенности, утомляемости и раздражительности, обидчивости и ранимости у матери является результатом отражения ситуации жизнедеятельности, связанной с рождением и воспитанием ребенка с церебральным параличом. Анализ теоретической литературы, полученные эмпирические данные позволили выделить комплекс симптомов и описать у матери ребенка с церебральным параличом синдром неэффективной психической адаптации к ситуации жизнедеятельности. Термин «синдром» заимствован нами из медицины, где он употребляется для обозначения комплекса симптомов, которые сопутствуют друг другу, и обозначает заболевания и отклонения от нормы, а не проявления здоровья.

В исследовании мы будем считать синдром общим понятием, употребляемым для обозначения совокупности симптомов, и рассматривать как форму психической адаптации субъекта к ситуации жизнедеятельности. В медицине термин употребляется в качестве причинности, и считается, что комплекс симптомов имеет предполагаемую единственную причину. В исследовании в качестве исходных предпосылок возникновения у матери синдрома неэффективной адаптации выступает ситуация жизнедеятельности, комплекс двигательных, психических, речевых, сенсорных и эмоционально-личностных расстройств, который характеризует заболевание ребенка с церебральным параличом. Ситуация, детерминирующая состояние матери ребенка с церебральным параличом, со временем осложняется из-за проблем со здоровьем, повышенной утомляемости и усталости, обидчивости и ранимости, тяжести ответственности, что приводит к изменению отношений матери к миру, себе, другим людям, к ребенку с церебральным параличом.

Нарушения, происходящие в аффективной и познавательной сферах, психическом и психологическом здоровье матери ребенка с церебральным параличом, изменения в системе отношений к себе, другим людям и миру описываются в качестве симптомов, совокупность которых представляет синдром неэффективной адаптации к ситуации жизнедеятельности. Необходимо отметить, что симптомы синдрома неэффективной психической адаптации могут являться и его исходными предпосылками. Есть все основания считать, что матери, воспитывающие детей с церебральным параличом, нуждаются в серьезной психотерапевтической, психологической помощи, направленной на сохранение, поддержание психического, психологического здоровья и адаптацию к ситуации.

У матери ребенка с церебральным параличом отмечается синдром неэффективной психической адаптации к ситуации жизнедеятельности. Психическое состояние матери ребенка с церебральным параличом, (тревога, беспокойство, подавленность, угнетенность, раздражительность) является результатом отражения ситуации жизнедеятельности в виде синдрома, который включает совокупность следующих симптомов: нарушения в аффективной и познавательной сферах, психическом и психологическом здоровье, изменения в системе отношений к себе, другим людям и миру. Исходными предпосылками синдрома неэффективной психической адаптации являются ситуация жизнедеятельности матери, комплекс двигательных, психических, речевых, сенсорных и эмоционально-личностных расстройств, характеризующий заболевание ребенка с церебральным параличом.

Список литературы

1. *Ермакова Е. Н.* Психологическое консультирование родителей детей с хроническими заболеваниями // Психотерапия и клиническая психол. 2004. № 1. С. 30–34.
2. *Ткачева В. В.* Психологические особенности родителей, имеющих детей с детским церебральным параличом // Специальная психол. 2009. № 1. С. 53–62.
3. *Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А.* Психологический словарь-справочник. Мн.: Харвест, 2007. 573 с.
4. *Менделевич В. Д.* Клиническая и медицинская психология: практическое руководство. М.: «МЕДпресс», 1999. 587 с.
5. *Чарова О. Б., Савина Е. А.* Особенности материнского отношения к ребенку с интеллектуальным недоразвитием // Дефектология. 1999. № 5. С. 34–39.

Г. Н. Петухова

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

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПРИ ПОДГОТОВКЕ ИТ-СПЕЦИАЛИСТОВ

Одним из основных аспектов изучения иностранного языка является грамматика. Невозможно осуществлять полноценную и качественную коммуникацию без правильного использования грамматических структур и конструкций. Зачастую, исходя из того, насколько грамотно собеседник строит предложения, можно дать оценку его личным и деловым качествам.

Что касается английского языка, то необходимо отметить его востребованность в разных сферах деятельности современного мира. Это происходит, в том числе благодаря тому факту, что грамматика английского языка очень компактна и удобна для быстрого изучения, несмотря на то, что в ней очень много разного рода исключений, и она обладает разнообразными особенностями.

Задача преподавателя английского языка заключается в том, чтобы студенты автоматически узнавали и понимали грамматическую информацию. Кроме того, важно развивать способность правильного выбора речевой модели, которая была бы оформлена в полном соответствии с грамматическими нормами языка.

Ученые всего мира работают над разработкой методов и технологий, благодаря которым обучение осуществляется легче, быстрее и интереснее. В разного рода зарубежных журналах, таких как English Language Teaching, English Learning, Modern Language Learning и многих российских изданиях широкому обсуждению представлены такие направления при обучении грамматике, как аудио-лингвальный и натурально-разговорный методы. Рассматриваются и анализируются проблемы целесообразности и эффективности иммитативного усвоения грамматики при механическом заучивании.

Нельзя не упомянуть методику И. Шехтера. Ее основой является построение диалогов без глубокого изучения грамматики, без домашних заданий и тестов. Эту методику можно успешно использовать на факультативных занятиях.

На современном этапе важную роль играет использование информационных и мультимедийных технологий. Следует отметить, что такого рода технологии обеспечивают эффективность обучения грамматике на разных уровнях. Использование компьютера и Интернет-ресурсов на занятиях при обучении грамматике очень актуально и положительно влияет не только на процесс познания студентами грамматических структур, но и повышает педагогическое мастерство преподавателя. Преподаватель ощущает, что он идет в ногу со временем и он интересен своим студентам.

Исходя из опыта работы, необходимо отметить, что нами широко используются такие виды работ, как видеоконференции, создание собственных Web-страниц, студенческих газет (например, «IT Review») и поисковых систем, а также работа со справочниками и каталогами. Преподаватели и студенты факультета математики и технологий программирования ГГУ имени Ф. Скорины креативно работают как с готовыми мультимедийными продуктами, так и создают собственные на различных платформах по многим аспектам языка, в том числе, по грамматике. Следует отметить, что к такой работе они подходят творчески и с удовольствием.

В соответствии с современными тенденциями для решения учебных задач можно использовать мобильные телефоны и смартфоны. На данный момент это один из самых распространенных инструментов доступа к информации. Существуют интерактивные мобильные технологии, которые позволяют преподавателю обеспечить на занятии высокую информативность и наглядность, а также стимулируют активность студентов. Положительным моментом является то, что ускоряется процесс обучения, а преподаватель имеет возможность проследить за действиями студентов, хотя и не все продукты позволяют сделать это.

Мобильные приложения открывают широкие возможности для самостоятельного выполнения заданий. Можно установить программу, которая будет заставлять вас выполнять задания, каждый раз, когда вы входите в Instagram или ВКонтакте. Есть хорошее приложение по неправильным глаголам, English Phrasal Verbs. Такие продукты, как Kahoot, engvid.com, engvid.com lessons увеличивают объем и интенсивность процессов иноязычного взаимодействия, позволяют организовать работу в разных режимах в зависимости от индивидуальных способностей студентов.

Несмотря на то, что информационно-коммуникационные технологии позволяют решать методические и педагогические задачи, преподавателю следует определить и правильно оценить для изучения каких аспектов языка использовать те ли иные приложения. И насколько этот вид работы уместен на том или ином этапе. Такая деятельность не должна превращаться в пустое времяпрепровождение и стать отвлекающим от основной темы занятия фактором.

При всех положительных чертах применения инновационных технологий на занятиях и при самостоятельной работе студентов важно помнить и умело сочетать традиционные и современные методы преподавания грамматики английского языка. Правильная реализация предлагаемых учебных условий позволяет не только выстроить соответствующую траекторию преподавания грамматики, но и обеспечит комфортный климат для успешного самовыражения на иностранном языке, будет способствовать формированию информационной культуры и успешному функционированию студентов в информационном пространстве.

Список литературы

1. Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы III Междунар. науч. конф., посвящ. 88-летию образования гос. Ун-та, Минск, 30 окт. 2009 г. / Редкол.: В. Г. Шадурский [и др.]. Минск: Тесей, 2009. 302 с.

2. Петухова Г. Н. Об основных составляющих профессионально-коммуникативной компетенции студентов при обучении английскому языку / [Электронный ресурс]. 2016. URL: <http://tea4er.ru/home/volume7> (Дата доступа: 20.12.2016).

3. Английская грамматика (English Grammar) [Электронный ресурс]. URL: <http://study-english.info/grammar.php> (Дата доступа: 30.09.2019).

Е. К. Погодина

Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, Республика Беларусь, г. Минск

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СЕМЬИ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ

Актуальной в настоящее время является проблема взаимодействия учреждения образования и семьи по повышению воспитательных возможностей родителей, так как семейное воспитание играет особую роль в социализации и формировании личности ребенка. Эффективность образования и воспитания ребенка во многом зависит от того, насколько тесна связь между учреждением образования и семьей. Требования современной реальности стимулируют специалистов овладевать новейшими технологиями педагогической деятельности для использования их в своей работе, искать новые формы сотрудничества с родителями [2].

На современном этапе развития связующим звеном между учреждением образования и семьей являются специалисты социально-педагогической и психологической службы. Именно от их работы зависит то, насколько родители понимают политику, проводимую школой по отношению к воспитанию, обучению детей и участвуют в ее реализации [3]. При этом семья рассматривается как главный заказчик и союзник в воспитании детей, а объединение усилий родителей и педагогов создает благоприятные условия для развития ребенка.

Исследования показывают, что многие родители не имеют специальных знаний в области воспитания, испытывают трудности в установлении контактов с детьми, часто осуществляют воспитание интуитивно, что, как правило, не приносит позитивных результатов. В таких семьях, к сожалению, нет прочных межличностных связей между родителями и детьми, часто возникают сложности во взаимоотношениях, что приводит к утрате родительского авторитета и снижению возможности семьи оказывать влияние на ребенка [1].

Низкая готовность родителей к осуществлению воспитательных функций, несформированность необходимых компетенций приводят к нарастанию проблем и необходимости специальных мероприятий по их решению.

Одной из эффективных форм работы с родителями является университет педагогических знаний для родителей (родительский университет).

Цель родительского университета – повышение психолого-педагогической компетентности родителей в области воспитания и развития детей, формирование педагогической культуры родителей.

Основные задачи родительского университета:

- формирование у родителей знаний о возрастных особенностях и потребностях детей и подростков;
- расширение знаний родителей о психологии семейных отношений;
- овладение эффективными технологиями и методами воспитания детей в семье;
- повышение психолого-педагогической культуры родителей;
- развитие способности к рефлексивному поведению в процессе общения с детьми;
- актуализация навыков эффективной коммуникации для гармонизации детско-родительских отношений;
- установление сотрудничества и партнерства между родителями и детьми и т. д.

Целевая группа – родители (законные представители), стремящиеся к самообразованию и совершенствованию, желающие строить эффективные отношения со своими детьми, испытывающие трудности в воспитании детей.

Направления работы родительского университета:

1. Организационное: формирование очной и дистанционной форм обучения в родительском университете, разработка «Интернет-сайта родительского университета»; создание в популярных социальных сетях интернет-ресурсов для размещения информации о деятельности родительского университета.

2. Информационно-просветительское: презентация содержания программы и мероприятий родительского университета; организация психолого-педагогического просвещения родителей по различным аспектам семейного воспитания; консультирование родителей по юридическим, психолого-педагогического и др. проблемам.

3. Содержательное: научно-методическое обеспечение формирования психолого-педагогической компетентности родителей в области воспитания и развития детей с учетом социокультурных традиций, современных проблем и особенностей развития общества; расширение воспитательного и творческого потенциала родителей и семьи в целом.

Занятия родительского университета проводятся один раз в два месяца. Тематика встреч с родителями в рамках родительского университета посвящена центральным проблемам воспитания с учетом закономерностей развития ребенка в разные возрастные периоды: для родителей учащихся 1–4 классов – «Мой ребенок – младший школьник», для родителей учащихся 5–9 классов – «Мой ребенок – подросток», для родителей учащихся 10–11 классов – «Мой ребенок – старшеклассник».

Организация взаимодействия с родителями учащихся позволяет объединить усилия родителей, педагогов, педагогов-психологов, педагогов социальных и других специалистов по организации конструктивного диалога и в поиске ответов на актуальные вопросы семейного воспитания.

Формы и методы работы с родителями могут быть разделены на два основных блока:

Прямые (лекции, беседы, конференции, круглые столы, дискуссии, форумы, семинары-практикумы, мастер-классы, психологические тренинги, индивидуальные беседы и консультации, опросы родителей по различной тематике, обмен опытом работы и т. д.).

Дистанционные (проведение вебинаров, on-line консультаций, работа на сайте школы, работа на горячей линии учреждения образования, участие в создании рекламных буклетов, листовок, оформление стендов, анкетирование родителей, создание и функционирование уголка педагога-психолога в каждом классе; привлечение родителей к участию в тематических выставках и других мероприятиях).

Ожидаемые результаты работы родительского университета:

- формирование у родителей осознанного отношения к родительству;
- повышение интереса родителей к самообразованию;
- удовлетворение потребности семьи учащегося в образовательных услугах: в обучении, психолого-педагогической поддержке и др.;
- повышение уровня педагогической культуры родителей;
- активизация родителей в решении семейных проблем, сокращение числа неблагополучных семей, случаев семейного насилия, уменьшение числа подростков с девиантным поведением;
- развитие взаимопонимания, сотрудничества семьи и учреждения образования;
- охват родительским всеобучем большинства родителей учащихся, благодаря системе дистанционного обучения.

Список литературы

1. *Мартынова В. В. Погодина Е. К., Донченко Д. О.* Профилактика правонарушений учащихся: пособие для педагогов учреждений общего среднего образования с белорусским и русскими языками обучения / Минск: Национальный институт образования, 2019. 192 с.
2. *Погодина Е. К., Туболец С. Г.* Теория и практика социально-педагогической работы с семьей: учебно-метод. пособие. Минск: БГПУ, 2019. 160 с.
3. *Погодина Е. К.* Организация деятельности специалистов социально-педагогической и психологической службы учреждения образования по профилактике семейного неблагополучия // Повышение качества профессиональной подготовки специалистов социальной и образовательной сфер: сб. науч. статей / Витеб. гос. ун-т; редкол.: С. Д. Матюшкова, А. П. Орлова, С. Г. Туболец; науч. ред. А. П. Орлова; отв. за вып. С. А. Моторов. Витебск: ВГУ им. П. М. Машерова, 2019. 205 с. С. 33–38.

ПРИРОДОВЕДЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ВОСПИТАНИЯ ЭКОКУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

В XXI в. человечество столкнулось с необходимостью формирования новой модели развития цивилизации, которая могла бы противостоять глобальному экологическому кризису. В контексте идеи перехода современной цивилизации к устойчивому развитию экологического образования – обучения и воспитания – приобретает системообразующий характер, что способствует формированию экомышления и экологически рационального поведения и деятельности растущей личности. Новое качество экологического образования характеризуется новыми тенденциями, одной из которых является природоведческое воспитание молодежи. В правовом формате эта позиция закреплена в Кодексе об образовании Республики Беларусь [1].

Реальность утверждает, что формирование экосознания и экокультуры будет эффективным, если оно основывается на природоведческих знаниях и практическом ценностном отношении к природе. Видный российский ученый Д. С. Лихачев назвал экологию проблемой моральной, призвав общество к выработке общих правил нравственного отношения к природе и культуре [2]. Значит и задача высшего образования не только в том, чтобы дать объем информации об основах развития природного мира во взаимодействии с обществом, необходимо сделать эти знания платформой изучения природы и нравственной природоведческой творческой практики студенческой молодежи.

Важнейшей составляющей воспитания экокультуры обучающихся является нравственный экологический императив, представляющий комплекс ценностей, которые ориентируют их на коэволюционное существование с природой. В этом плане экологические ценности обеспечивают интеграцию знаний и опыта в решении противоречий в целостной системе отношений человека и природы. Поэтому важной составляющей воспитания экологической культуры студентов должен стать опыт их практического включения в образовательную природоведческую работу. Осознание своей причастности к научному познанию и сохранению природных объектов содействует формированию у подрастающих поколений экомышления и нравственных ценностей – любви к природе, рационального природопользования, ответственности, гуманизма. Общение с природой не есть просто сенсорный контакт субъекта с объектом, а воздействие, при котором происходят определенные изменения в мировоззренческой сфере. При этом проявляется гуманистическая установка личности, связанная с действием сохранять и преобразовывать природу. Развитие гуманного отношения к природному миру становится результатом опыта учебного и воспитательного, способствующего становлению у личности гуманности как формы общения с природой. Нравственное отношение к ней органически сливается с патриотическим чувством человека и его гражданским долгом.

Методологический контекст изучения факторов воспитания экосознания и экокультуры учащейся молодежи объединяет научные изыскания А. И. Андарало, А. Р. Борисевича, Э. В. Гирусова, А. В. Дроздова, И. Д. Зверева, Л. В. Ильиной, Ф. В. Кадола, Г. Н. Каропы, С. С. Кашлева, Н. Н. Моисеева, Е. С. Слостенина и других ученых. Для педагогической научной практики утверждения ценностных основ экологической культуры студентов характерен интегративный подход.

Возникает потребность предметного и практического синтеза использования природных объектов в процессе воспитания экокультуры личности. Природные объекты, включенные для изучения в учебную деятельность, позволяют вооружить будущих специалистов знаниями о путях достижения гармоничных отношениях человека и природы, их сохранения и упрочения. В этом аспекте потенциал природы есть форма выражения и реализации гуманистических идеалов социума.

Памятники природы, национальные парки, заказники, заповедники, реки, водохранилища, экологические тропы, месторождения и ландшафты относятся к природным ресурсам. Изучение данных объектов повышает качество содержания экологического образования и усиливает его практическую направленность. Фонд природно-культурного наследия Беларуси включает 2 заповедника, 4 национальных парка (Беловежская пуца, Браславские озера, Нарочанский, Припятский), 97 заказников республиканского и широкую сеть заказников местного значения, памятников природы и Рамсарские территории для охраны птиц международной ценности. Среди памятников природы республиканского значения (337) доминируют геологические (216), объекты садово-паркового искусства (150) составляют историко-культурное наследие, ботанические (123) представлены отдельными группами деревьев редких пород. Более половины всей площади ООПТ формируют заказники (около 71 %), из которых 52 – биологические, 27 – ландшафтные, 18 – гидрологические [3, 4, с. 22]. При этом важно, чтобы при включении природных объектов в учебный процесс рассматривались экологические особенности экосистем, сообществ, территорий, сообщались знания о специфике растительного и животного мира, о влиянии техногенных факторов на природные комплексы, состоянии экологии человека.

Овладение экологическими знаниями интегрирует с практическим действием знать, применять, воспитывать себя как тип экологизированной личности. Только экологически грамотный и культурный специалист способен определять ориентир социально-экономического развития, как экологизированный и вырабатывать метод его достижения. Причем профессиональная практика будущих специалистов будет определяться природоведческой составляющей их экологических знаний.

Таким образом, сочетание теоретических и практикоориентированных подходов к характеру использования комплекса природных объектов в обучении и воспитании студентов позволяет найти интерактивную технологию экологического образования.

Список литературы

1. Кодекс об образовании Республики Беларусь. 13 января 2011 г. № 243–3. [Электронный ресурс]. URL: http://kodeksy-by.com/kodeks_ob_obrazovanii_rb.htm (Дата обращения: 30.01.2019).
2. Лихачев Д. С. Экология – проблема нравственности // Наше наследие. 1991. № 1. С. 3–7.
3. Туризм и туристические ресурсы в Республике Беларусь [Электронный ресурс]. URL: http://www.belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/realny-sector-ekonomiki/turizm/statisticheskie-izdaniya/index_9293/ (Дата обращения: 10.04.2019).
4. Туристские регионы Беларуси / редкол.: Г.П. Пашков [и др.]; под общ. ред. И. И. Пирожника. Минск: Беларус. Энцыкл. імя П. Броўкі, 2008. 608 с.

И. В. Полетаева

Белорусская государственная сельскохозяйственная академия, Республика Беларусь, г. Горки

ПРАКТИЧЕСКИЙ ГУМАНИЗМ ВОЛОНТЕРСКОГО ДВИЖЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Высшей целью, основой современного гуманистического общества является реализация во всех его сферах и структурах нравственной сущности личности как стратегического ресурса устойчивого развития социума. Гуманистическое общество определяется подлинно человеческим, предполагающее целостное раскрытие сил растущей личности – нравственных и творческих – в их практической реализации.

Потенциалом проявления практического гуманизма обладает волонтерское движение молодежи, цель которого заключается в стремлении к гуманистическому идеалу. И в этом каждый берется за дело и возлагает на себя ответственность за результаты собственного выбора решений и действий в соответствии с идеями гуманизма. Труд волонтерский помогает самореализации молодежи – творческой и профессиональной, а также продвижению нравственно гуманистических ценностей [2, с. 57].

Волонтерская проблематика актуализировалась в научных исследованиях междисциплинарного характера на рубеже XX–XXI вв., рассматривающих практику добровольчества как социокультурный феномен. Теоретический анализ практики волонтерства, социальные, экономические, психологические и педагогические аспекты проявления добровольческой гуманистической активности личности в контексте ее социализации представлен в научных позициях В. Р. Каримова, Л. П. Конвисаревой, М. В. Певной, В. А. Слостенина, Л. С. Яковлева и других ученых.

Выделяя объективное назначение социального гуманизма волонтерского движения студенческой молодежи, необходимо определить его основополагающие принципы. Такими принципами, мобилизующими гуманистическую активность личности, повышающими гражданскую ответственность и профессионализм будущих специалистов, являются добровольность, бескорытность, обязательность и гуманность. Ценностный смысл волонтерства включает личность в нравственную деятельность, приводя слово в дело, моральный выбор в поступок и действие. Гуманистическая направленность волонтерского движения студенческой молодежи усиливает формирование нравственных качеств – милосердие, толерантность, взаимопомощь, отзывчивость, доброта, сострадание, трудолюбие, ответственность по отношению к человеку и природе, составляющих основу человеческого в человеке. Человечность, духовность и человеколюбие, гармоничное соразвитие общества и природы составляют основу практического гуманизма волонтерского движения студенчества. Гуманистическая система координат их деятельного отношения к природе и социуму задается проявлением индивидуального гуманизма. Поэтому общество гуманистично при приоритете духовного как определяющего развитие подлинно человеческого общества.

Волонтерство стало общепризнанным и широко распространенным явлением в системе высшего образования. Этот факт неоспорим. Кроме того, очевидно позитивное влияние данного феномена на рост престижа любой национальной системы образования в мировом масштабе. Не оказалась в стороне от этого процесса и Республика Беларусь. В правовом формате эта сфера деятельности регулируется Законом об основах государственной молодежной политики и Кодексом об образовании Республики Беларусь, которые раскрывают представление о молодежных объединениях и указывают на ключевые направления их деятельности [1, 4].

На сегодняшний день волонтерское движение БРСМ «Доброе сердце» объединяет более 26 тыс. добровольцев по всей Беларуси, делая ставку на базовую ценность – гуманизм [3]. В волонтерскую работу активно включается студенческая молодежь. Студенты различной специализации и профессиональной подготовки становятся ее активными участниками. В вузовском пространстве создаются и действительно функционируют волонтерские организации,

отряды, группы, центры, клубы. Волонтерство имеет богатейшие традиции и опыт в студенческой среде аграрного вуза – БГСХА.

Первые волонтерские инициативы, объединившие преподавателей и студентов аграрной академии, появились еще в 1958 г., когда силами добровольцев были построены плотина на реке Копылка и стадион. До сих пор ведется подготовка групп волонтеров как отрядов бескорыстного труда. Так, первый волонтерский отряд «Милосердие» был создан в 1995 г., а с 2002 г. последователем данного движения стал академический клуб «Чуткие сердца», реализующий в своей деятельности идеи практического гуманизма. Волонтерские инициативы студентов клубов «Ступени», «Глобус», «Оптималист», «Клио», «Спадчына» разнообразны и многоплановы – это благотворительные акции, шефствование над инвалидами, пожилыми людьми и сиротами, благоустройство города и территорий, экскурсии, охрана памятников природы и культуры. Комплекс мер понимается как процесс профессиональный, экологический, валеологический, духовный, трудовой, лидерский, нравственный, информационный, патриотический, правовой и социокультурный. Процесс формирования волонтерских групп носит системный и поэтапный характер. Привлекаются студенты, которые сознательно выбирают волонтерство как способ выражения своего гражданского долга и стремления к гуманистическому идеалу. Позиции, о которых заявляют студенты-волонтеры в собственных гуманистических практиках – это позиции утверждения патриотизма, социального гуманизма и гражданской ответственности. Именно в них раскрывается растущая личность как субъект высокой нравственной культуры. Гармоничность нравственной зрелости личности ориентирует на комплексное развитие основных направлений волонтерской работы.

Таким образом, волонтерство гуманистической направленности способствует формированию мировоззренческой установки учащейся молодежи на «человечность в человеке», что, в свою очередь, обуславливает ее успешную социализацию и становление нравственного типа личности [5].

Список литературы

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. 13 января 2011 г. № 243-3. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://kodeksy-by.com/kodeks_ob_obrazovanii_rb.htm (Дата обращения: 30.01.2019).
2. Коршун М. А. Роль волонтерской деятельности в профессиональном становлении студентов психологического факультета // Адукацыя і выхаванне. 2012. №2. С. 57–59.
3. Михайловская С. Нацелены на процветание страны // Беларуская думка. 2016. № 2. С. 20–26.
4. Об основах государственной молодежной политики: Закон Республики Беларусь от 17.12.2009 г. №65-3 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. [Электронный ресурс]. URL.: <http://www.pravo.by/document/?guid=3961&p0=H10900065> (Дата обращения: 18.09.2019).
5. Полетаева И. В. Основные направления волонтерского движения современной молодежи // Инновационные решения в аграрной науке – взгляд в будущее: материалы XXIII Международной научно-производственной конференции «Инновационные решения в аграрной науке – взгляд в будущее» (28–29 мая 2019 г.): в 2 т. Том 2. п. Майский: ФГБОУ ВО Белгородский ГАУ, 2019. С. 255–256.

О. Г. Попихина

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор

ЛОГИКО-СМЫСЛОВОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ВОПРОСОВ ОХРАНЫ ТРУДА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ НА УРОВНЕ СПО

Реализация обучения специалистов среднего звена в учреждениях СПО в условиях изменения спроса на специалистов в пользу отраслей непромышленной сферы ставит перед образовательными организациями сложные задачи.

Так как карьера выпускников – это престиж образовательной организации, целью образовательных учреждений является выпуск грамотных конкурентоспособных специалистов, способных подстроиться под требования рынка труда и удовлетворить спрос работодателя.

Изучение специальных дисциплин в процессе образования дает возможность приобретения студентами дополнительных знаний и умений, дающих возможность трудоустройства выпускников не только по основным, но и по смежным специальностям.

С этой точки зрения, преподавание охраны труда, приобретает особое значение и имеет свою специфику. Большое значение для формирования профессиональной компетентности студентов по вопросам охраны труда имеет взаимодействие преподавателя и студентов, при котором происходит передача и усвоение знаний и навыков, осуществляется профессиональное становление будущего специалиста.

Учебный материал по этой дисциплине имеет большой объем и включает в себя теоретические сведения, расчеты и ситуационные задачи, практические занятия, поэтому для обучения этой дисциплине преподаватель должен использовать весь имеющийся арсенал методик, разработок, ресурсов с целью повышения качества усвоения студентами предлагаемой информации. Но успех овладения дисциплиной зависит не только от преподавателя, но и от готовности слушателей воспринимать информацию, активно участвовать в процессе познавательной деятельности.

К сожалению, процессу овладения знаниями традиционными методами препятствует отсутствие интереса к прослушиванию большого объема информации у обучающихся, а также неумение работать с книгой и с интернет-ресурсами. Особенные трудности при овладении дисциплиной вызывает неумение выделять главное в учебном материале, непонимание того, каким образом разные темы изучаемой дисциплины связаны между собой. Поэтому наряду с традиционными методами обучения, когда преподаватель читает лекцию, а студенты пассивно слушают, необходимо внедрять активные и интерактивные методы, когда студенты вступают в диалог с преподавателем и обсуждают проблему друг с другом. Это заставляет студентов быть деятельными участниками образовательного процесса, что способствует успешному изучению предлагаемого материала. Составление опорных конспектов и логических схем также способствуют лучшему восприятию, осмыслению и запоминанию информации.

Логико-смысловая модель ЛСМ – разработка 90 годов прошлого века, но она не потеряла свою актуальность и сегодня, так как помогает студентам не только осмыслить и систематизировать весь объем информации, но и активно включиться в самостоятельную познавательную работу на лекции.

Модель представляет собой некую систему координат, где центр является точкой отсчета. Она состоит из следующих конструктивных элементов:

- центром является фигура, содержащая название дисциплины (или тему лекции, проблемную ситуацию, и т. д.);
- каждый отходящий луч определяет «круг вопросов», которые должны изучить студенты в рамках этой дисциплины, то есть содержание дисциплины, состоящее из отдельных тем (предметы изучения, практические задания по теме и т. д.);
- на лучах размещаются координатные точки, каждая из которых соответствует конкретному вопросу по теме, которую необходимо изучить;

- расстановка координатных точек может выполняться студентами самостоятельно и выстраиваться по значимости или с учетом логической последовательности;
- осуществляется выявление связей между координатами различных лучей.

Таким образом, плоская логико-смысловая модель превращается в объемную и содержит два компонента: логический, в виде определенного порядка координат, и смысловой – в виде содержания координат. Это позволяет сформировать системное представление знаний о предмете в виде многомерного смыслового пространства.

В зависимости от подготовленности студентов, можно использовать «ЛСМ» следующими способами:

- в качестве методического пособия (преподаватель представляет студентам готовую разработку);

- на основании изученного материала преподаватель составляет ЛСМ вместе со студентами;

- учащиеся самим разрабатывают ЛСМ по заданной теме.

Построение модели позволяет решить многие задачи занятия:

- ЛСМ дает возможность обучающимся осмыслить весь объем информации по заданному вопросу;

- выстраивает информацию в логической последовательности;

- соединяет отдельные вопросы в укрупненные темы;

- позволяет определить закономерности и причинно-следственные связи между точками координат.

Ожидаемым результатом применения ЛСМ на лекциях должно явиться увеличение числа студентов, имеющих полные, системные знания по изучаемой дисциплине.

Конечно, построение логико-смысловых моделей не является конечной целью урока, она лишь помогает студентам систематизировать информацию, установить связи между темами, решить конкретные задачи занятия.

Закреплению и углублению знаний по охране труда способствует проведение практических занятий, которые проходят в виде семинаров, где студенты решают задачи и кейсы, и лабораторных работ, на которых отрабатываются конкретные навыки, применимые в дальнейшем в профессиональной деятельности.

Конечно, проведение таких работ требует определенной материально-технической базы, оснащенности инструментарием, но затраты оправдывают себя, так как очень высок процент усвоения изучаемого материала.

Содержание дисциплины «Охрана труда» при изучении всего курса или отдельных тем полезно представлять в виде ЛСМ. Это помогает систематизировать получаемые знания, представить всю информацию по предмету в доступном и сжатом виде.

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ПОДРОСТКОВ С ОТКЛОНЯЮЩИМСЯ ПОВЕДЕНИЕМ

Проблема подростковой дезадаптации остро встает в психолого-педагогической науке и практике. Появляются различные формы отклоняющегося поведения, не отвечающие принятым нормам и ценностям. Причины распространения отклоняющегося поведения подростков кроются в реалиях современного общества, которые характеризуются напряженной, неустойчивой социальной, экономической, идеологической обстановкой. Подростки переживают социальное расслоение, невозможность для многих получить желаемое образование, жить в достатке. Отвержение базовых социальных ценностей является первопричиной отклоняющегося поведения [1, с. 45]. Размытость моральных норм, ослабление социальной регуляции поведения деформирует культурные и духовные устои, усиливается смещение ценностных ориентаций в сторону противоправной и асоциальной деятельности [2, с. 65].

Однако отклоняющееся поведение подростков обусловлено воздействием не только «внешних», социальных факторов, но и внутренних, личностных факторов, а именно ценностно-смысловой сферой личности. Деформацию ценностно-смысловой сферы рассматривают как основной фактор, определяющий отклоняющееся развитие личности, т.к. ценностно-смысловая сфера регулирует поведение личности.

Цель исследования: изучить особенности ценностно-смысловой сферы подростков с отклоняющимся поведением.

Выборочную совокупность составили 60 подростков в возрасте 14–15 лет, из них 48 мальчиков и 12 девочек. 30 подростков с отклоняющимся поведением и 30 подростков с правопослушным поведением, имеющих высокую и среднюю успеваемость, положительно характеризующихся по месту учебы. База исследования: ГУО «Средняя школа № 59 г. Гомеля», Средняя школа № 45 г. Гомеля», Средняя школа № 26 г. Гомеля».

Теоретический анализ проблемы и выдвинутая цель исследования определили состав психодиагностического инструментария: методика «Ценностные ориентации» (М. Рокича), тест «Смыслжизненные ориентации» (Д. А. Леонтьев). В качестве методов математической статистики использовался U-критерий Манна-Уитни, критерий ϕ^* -углового преобразования Фишера.

Анализ результатов исследования по методике «Ценностные ориентации» (М. Рокича), показал, что в качестве приоритетных ценностей для подростков, как с отклоняющимся, так и правопослушным поведением, являются: любовь (73 % и 70 % соответственно); счастливая семейная жизнь (67 % подростков с отклоняющимся поведением и 63 % подростков с правопослушным поведением); здоровье (физическое и психическое) выбрали 60 % подростков с отклоняющимся поведением и 70 % подростков с правопослушным поведением; общественное призвание (60 % и 63 % соответственно).

У подростков с отклоняющимся поведением наиболее приоритетными являются следующие ценности: материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений) – 70 % подростков; развлечения выбрали 57 % подростков.

У подростков с правопослушным поведением наиболее приоритетными являются следующие ценности: интересная работа – 57 % подростков; наличие хороших и верных друзей – 77 % респондентов.

С помощью U-критерия Манна-Уитни были выявлены статистически значимые различия в выраженности следующих ценностных ориентаций между подростками с отклоняющимся поведением и подростками с правопослушным поведением: материально-обеспеченная жизнь ($U_{эмп} = 242$ при $p \leq 0,01$); развлечения ($U_{эмп} = 324,5$ при $p \leq 0,05$); интересная работа ($U_{эмп} = 333$ при $p \leq 0,05$); наличие хороших и верных друзей ($U_{эмп} = 267$ при $p \leq 0,01$).

Наименее значимыми терминальными ценностями у современных подростков с отклоняющимся и правопослушным поведением являются: красота природы и искусства (80 % и 73 % соответственно); творчество (50 % и 60 % соответственно); счастье других (в качестве

приоритетной данную ценность выбрали 43 % подростков с отклоняющимся поведением и 40 % подростков с правопослушным поведением).

Статистически значимых различий между подростками с отклоняющимся и правопослушным поведением в выраженности наименее значимых терминальных ценностей не выявлено.

В качестве приоритетных инструментальных ценностей для подростков, как с отклоняющимся, так и правопослушным поведением, является: жизнерадостность (в качестве приоритетной данную ценность выбрали 70 % подростков с отклоняющимся поведением и 77 % подростков с правопослушным поведением).

У подростков с правопослушным поведением наиболее приоритетными являются следующие ценности: образованность (широта знаний, высокая общая культура) – у 63 % подростков; ответственность (чувство долга, умение держать свое слово) преобладает у 67 % респондентов.

С помощью U-критерия Манна-Уитни были выявлены статистически значимые различия в выраженности следующих инструментальных ценностей между подростками с отклоняющимся поведением и подростками с правопослушным поведением: образованность ($U_{эмп} = 259.5$ при $p \leq 0,01$); ответственность ($U_{эмп} = 257.5$ при $p \leq 0,01$).

Наименее развитыми инструментальными ценностями у подростков с отклоняющимся и правопослушным поведением являются: широта взглядов (53 % и 57 % соответственно); терпимость (37 % и 33 % соответственно).

У подростков с отклоняющимся поведением наименее приоритетными являются следующие инструментальные ценности: ответственность (чувство долга, умение держать свое слово) (50 % опрошенных); чуткость (заботливость) (60 % респондентов).

С помощью U-критерия Манна-Уитни были выявлены статистически значимые различия в выраженности следующих менее значимых инструментальных ценностей между подростками с отклоняющимся поведением и подростками с правопослушным поведением: ответственность ($U_{эмп} = 274$ при $p \leq 0,01$); чуткость (заботливость) ($U_{эмп} = 222$ при $p \leq 0,01$).

Анализ результатов исследования жизненных ориентаций подростков с отклоняющимся и правопослушным поведением с помощью теста «Смыслжизненные ориентации» Д. А. Леонтьева показал, что у большинства подростков с отклоняющимся поведением выявлены низкие баллы по шкале «цели в жизни» (60% подростков с отклоняющимся поведением и 17 % подростков с правопослушным поведением). Для этих подростков свойственно жить сегодняшним днем, не строя серьезных планов на будущее. У 50% подростков с правопослушным поведением и 10 % подростков с отклоняющимся поведением выявлены высокие баллы, что с одной стороны, может свидетельствовать об их целеустремленности, а с другой – об отсутствии личной ответственности за реализацию собственных планов, которые могут так и оставаться на уровне фантазии. У 30 % подростков с отклоняющимся поведением и 33 % подростков с правопослушным поведением выявлены средние баллы по данной шкале, что свидетельствует о наличии некоторых целей на будущее, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу.

С помощью критерия ϕ^* -углового преобразования Фишера были выявлены статистически значимые различия между подростками с отклоняющимся и правопослушным поведением в следующих уровнях целей в жизни: низкий уровень ($\phi^*_{эмп} = 3.602$ при $p \leq 0,01$); высокий уровень ($\phi^*_{эмп} = 3.59$ при $p \leq 0,01$).

Большинство подростков, как с отклоняющимся поведением (80 %), так и с правопослушным поведением (87 %), получили средние баллы по шкале «процесс жизни, или интерес и эмоциональная насыщенность жизни», что свидетельствует о восприятии своей жизни как недостаточно интересной, эмоционально насыщенной и наполненной смыслом; 7 % подростков с отклоняющимся поведением и 3 % подростков с правопослушным поведением не удовлетворены своей жизнью в настоящем; 13% подростков с отклоняющимся поведением и 10 % подростков с правопослушным поведением полны энергии, жизнь им кажется волнующей и захватывающей, вполне осмысленной и целеустремленной, и, в принципе, сложилась так, как они хотели.

По шкале «результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией» большинство подростков, как с отклоняющимся поведением (80 % подростков), так и с правопослушным поведением (77 %) получили средние, что свидетельствует о недостаточной

удовлетворенности самореализацией в жизни, ее продуктивностью и качеством, пройденный отрезок жизненного пути они оценивают в большей степени нейтрально; 20 % подростков с отклоняющимся поведением и 10 % подростков с правоупослушным поведением не удовлетворены прожитой жизнью; 13 % подростков с правоупослушным поведением осуществили многое из того, что было ими запланировано сделать. Они указывают на то, что если бы им пришлось подводить сегодня итог моей жизни, то они бы сказали, что она была вполне осмысленной.

Анализ данных по шкале «локус контроля-Я» (Я – хозяин жизни), показал, что 50 % подростков с отклоняющимся поведением и 13 % подростков с правоупослушным поведением отличаются неуверенностью в собственных силах контролировать события собственной жизни. У 40 % подростков с отклоняющимся поведением и 67 % подростков с правоупослушным поведением выявлена тенденция относительного контроля событий своей жизни, т.е. подростки считают, что они не всегда способны влиять на ход своей жизни. У 10 % подростков с отклоняющимся поведением и 20 % подростков с правоупослушным поведением выявлены высокие баллы по данной шкале, что свидетельствует о сложившемся представлении о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора.

С помощью критерия ϕ^* -углового преобразования Фишера были выявлены статистически значимые различия между подростками с отклоняющимся и правоупослушным поведением в следующих уровнях, полученных по шкале «локус контроля-Я»: низкий уровень ($\phi^*_{эмп} = 3.191$ при $p \leq 0,01$); высокий уровень ($\phi^*_{эмп} = 2.099$ при $p \leq 0,01$).

Анализ результатов по шкале «локус контроля – жизнь или управляемость жизни», показал, что 70 % подростков с отклоняющимся поведением и 17 % подростков с правоупослушным поведением убеждены в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода иллюзорна и бессмысленно что-либо загадывать на будущее; 23 % подростков с отклоняющимся поведением и 67 % подростков с правоупослушным поведением убеждены в том, что они могут планировать свое будущее, однако не все в жизни возможно контролировать; 7 % подростков с отклоняющимся поведением и 17 % подростков с правоупослушным поведением убеждены в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. С помощью критерия ϕ^* -углового преобразования Фишера были выявлены статистически значимые различия между данными подростков с отклоняющимся и правоупослушным поведением в следующих уровнях, полученных по шкале «локус контроля-жизнь»: низкий уровень ($\phi^*_{эмп} = 4.415$ при $p \leq 0,01$); высокий уровень ($\phi^*_{эмп} = 3.501$ при $p \leq 0,01$).

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование позволило изучить особенности ценностно-смысловой сферы подростков с отклоняющимся поведением. У подростков с отклоняющимся поведением выявлены наиболее приоритетные ценности, такие как материально обеспеченная жизнь, развлечения. Наименее развитыми терминальными ценностями у них являются красота природы и искусства, творчество, счастье других. Среди инструментальных ценностей менее всего представлены следующие: ответственность (чувство долга, умение держать свое слово), чуткость (заботливость). Подростки с отклоняющимся поведением больше склонны к реактивному поведению, чем к целенаправленному. Они живут сегодняшним или вчерашним днем, у них жизненные цели как таковые отсутствуют, отличаются неуверенностью в собственных силах контролировать события собственной жизни. Считают, что жизнь им не подвластна и управляется внешними событиями. Они убеждены в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода иллюзорна, и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

Список литературы

1. Усова Е. Б. Психология девиантного поведения. Минск: Минский институт управления, 2010. 180 с.
2. Шнейдер Л. Б. Девиантное поведение детей и подростков. М.: Академический Проект; Трикста, 2005.

МЕТОДИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ УСТНО-РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

За последние годы в нашей стране возросло значение английского языка. Современные предприятия нашей страны испытывают потребность в высококвалифицированных специалистах, умеющих не только читать и писать, но и общаться на иностранном языке. Но в обучении устной речи в средней школе сложилась традиция развития языковой компетенции практически в двух сферах - социально-бытовой и учебной. Деловая сфера общения не предусмотрена. Нет учебников делового английского языка для средних общеобразовательных школ, но есть учащиеся, которым он необходим для дальнейшего обучения, например на факультетах экономики различных ВУЗов.

У нас в стране и за рубежом отсутствует общепринятая концепция деловой игры, единая или разделяемая большинством исследователей технология ее описания и разработки. Каждый разработчик создает свое представление об игре, либо некритически заимствует у других. Это приводит к невозможности воспроизведения деловых игр другими преподавателями, неуспеху в их использовании.

Так как игра – это эффективное средство активизации не только на младшем, но и на старшем этапе обучения, то она очень часто используется для обучения деловому общению. Цель такого общения заключается в формировании и развитии навыков и умений делового общения средствами английского языка, в подготовке выпускников школы к выбору будущей профессии.

Смысл феномена деловой игры в обобщенном виде зафиксирован в психологических словарях, например: «Деловая игра – форма воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирования систем отношений, характерных для данного вида практики. К этому определению необходимо добавить, что, являясь средством моделирования разнообразных условий профессиональной деятельности, аспектов человеческой активности и социального взаимодействия, деловая игра выступает и «методом поиска новых способов ее (деятельности – Т. К.) выполнения», и «методом эффективного обучения, поскольку снимает противоречия между абстрактным характером учебного предмета и реальным характером профессиональной деятельности».

Образовательная функция деловой игры очень значима, поскольку «деловая игра позволяет задать в обучении предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности и тем самым смоделировать более адекватное по сравнению с традиционным обучением условия формирования личности специалиста».

В деловой игре «обучение участников происходит в процессе совместной деятельности. При этом каждый решает свою отдельную задачу в соответствии со своей ролью и функцией. Общение в деловой игре – это не просто общение в процессе совместного усвоения знаний, но первым делом – общение, имитирующее, воспроизводящее общение людей в процессе реальной изучаемой деятельности. Деловая игра – это не просто совместное обучение, это обучение совместной деятельности, умениям и навыкам сотрудничества».

На сегодняшний день в литературе существует большое разнообразие типологий и классификаций деловых игр. Приведем примеры некоторых из них. «В зависимости от того, какой тип человеческой практики воссоздается в игре и каковы цели участников, различают деловые игры учебные, исследовательские, управленческие, аттестационные». Принципиально зафиксировать, что данная типология «вписывает» деловую игру в широкий контекст социальной деятельности, фиксируя ее возможности не только как метода обучения, но и как метода оценки, изучения, управления.

Помимо указанной типологии, в основу которой положены критерии типа практики и целей, исследователи выделяют и такие критерии как: время проведения, результат, методология и т.п. Например, классификация деловых игр Л. В. Ежовой:

1. «По времени проведения:
 - без ограничения времени;
 - с ограничением времени;
 - игры, проходящие в реальное время;
 - игры, где время сжато.
2. По оценке деятельности:
 - балльная или иная оценка деятельности игрока или команды;
 - оценка того, кто как работал, отсутствует.
3. По конечному результату:
 - жесткие игры – заранее известен ответ (например, сетевой график), существуют жесткие правила;
 - свободные, открытые игры – заранее известного ответа нет, правила изобретаются для каждой игры свои, участники работают над решением неструктурированной задачи.
4. По конечной цели:
 - обучающие – направлены на появление новых знаний и закрепление навыков участников;
 - констатирующие – конкурсы профессионального мастерства;
 - поисковые – направлены на выявление проблем и поиск путей их решения.
5. По методологии проведения:
 - луночные игры – любая салонная игра (шахматы, «Озеро», «Монополия»). Игра проходит на специально организованном поле, с жесткими правилами, результаты заносятся на бланки;
 - ролевые игры – каждый участник имеет или определенное задание, или определенную роль, которую он должен исполнить в соответствии с заданием;
 - групповые дискуссии – связаны с отработкой проведения совещаний или приобретением навыков групповой работы. Участники имеют индивидуальные задания, существуют правила ведения дискуссии (например, игра «Координационный Совет», «Кораблекрушение»);
 - имитационные – имеют цель создать у участников представление, как следовало бы действовать в определенных условиях («Межцеховое управление» – для обучения специалистов ПДО, «Сбыт» – для обучения менеджеров по продажам и т. д.);
 - организационно-деятельностные игры (Г. П. Щедровицкий) – не имеют жестких правил, у участников нет ролей, игры направлены на решение междисциплинарных проблем. Активизация работы участников происходит за счет жесткого давления на личность;
 - инновационные игры (В. С. Дудченко) – формируют инновационное мышление участников, выдвигают инновационные идеи в традиционной системе действий, отрабатывают модели реальной, желаемой, идеальной ситуаций, включают тренинги по самоорганизации;
 - ансамблевые игры (Ю. Д. Красовский) – формируют управленческое мышление у участников, направлены на решение конкретных проблем предприятия методом организации делового партнерского сотрудничества команд, состоящих из руководителей служб».

К сожалению, указанная выше типология, с одной стороны, пытается задать многокритериальную сетку для анализа, но, с другой стороны, ей не удастся избежать некоторых неточностей (например, пункт 5, согласно которому салонная игра, ролевая игра это виды деловых игр). Эти погрешности являются достаточно типичными и встречаются и в других типологиях. В качестве оснований классификаций деловых учебных игр используют и такие признаки как:

- степень формализации процедуры («жесткие» и «свободные» игры);

– наличие или отсутствие конфликта в сценарии (деловые игры в кооперативных ситуациях, конфликтных ситуациях с нестрогим соперничеством, в конфликтных ситуациях со строгим соперничеством);

– уровень проблемности («первый уровень предполагает обнаружение и постановку проблем, требующих разрешения при анализе конкретной игровой ситуации»; второй уровень «характеризуется вовлечением студентов в соразмышление, в активный поиск путей и средств решения поставленных вопросов»);

– степень участия студентов в подготовке деловых игр (игры с и без домашней подготовки);

– длительность процедуры игры (мини-игры, длящиеся несколько минут, игры, длящиеся несколько дней) и т.п.;

– характер моделируемых ситуаций (игра с соперником, с природой, игра-тренаж);

– характер игрового процесса: игры с взаимодействием участников и без взаимодействия;

– способ передачи и обработки информации (с применением текстов, ЭВМ и т. п.);

– динамика моделируемых процессов (игры с ограниченным числом ходов, с неограниченным, саморазвивающиеся);

– тематическая направленность и характер решаемых проблем («игры тематические, ориентированные на принятие решений по узким проблемам»; «игры функциональные, в которых имитируется реализация отдельных функций или процедур управления»; «игры комплексные, моделирующие управление определенным объектом или процессом в целом».

Деловая игра является сложно устроенным методом обучения, поскольку может включать в себя целый комплекс методов активного обучения, например: дискуссию, мозговой штурм, анализ конкретных ситуаций, действия по инструкции, разбор почты и т.п. Преимущества деловых игр по сравнению с традиционным обучением. Специфика обучающих возможностей деловой игры как метода активного обучения в сравнении с традиционными играми состоит в следующем.

1. «В игре воссоздаются основные закономерности движения профессиональной деятельности и профессионального мышления на материале динамически порождаемых и разрешаемых совместными усилиями участников учебных ситуаций». Иными словами, «процесс обучения максимально приближен к реальной практической деятельности руководителей и специалистов. Это достигается путем использования в деловых играх моделей реальных социально-экономических отношений».

2. «Метод деловых игр представляет собой не что иное, как специально организованную деятельность по операционализации теоретических знаний, переводу их в деятельностный контекст. То, что в традиционных методах обучения «отдается на откуп» каждому учащемуся без учета его готовности и способности осуществить требуемое преобразование, в деловой игре приобретает статус метода. Происходит не механическое накопление информации, а деятельностное распрямление какой-то сферы человеческой реальности».

Указанные выше и многие иные особенности деловых игр обуславливают их преимущества по сравнению с традиционными методами обучения. В общем виде этот образовательный ресурс деловых игр усматривается в том, что в них моделируется более адекватный для формирования личности специалиста предметный и социальный контекст. Конкретизировать этот тезис можно в следующем виде:

– игра позволяет радикально сократить время накопления профессионального опыта;

– игра дает возможность экспериментировать с событием, пробовать разные стратегии решения поставленных проблем и т.д.;

– в деловой игре «знания усваиваются не про запас, не для будущего применения, не абстрактно, а в реальном для участника процессе информационного обеспечения его игровых действий, в динамике развития сюжета деловой игры, в формировании целостного образа профессиональной ситуации»;

– игра позволяет формировать «у будущих специалистов целостное представление о профессиональной деятельности в ее динамике»;

– деловая игра позволяет приобрести социальный опыт (коммуникации, принятия решений и т.п.).

Таким образом, деловая игра – целостный, многоступенчатый процесс, в ходе которого решаются несколько познавательных и воспитательных задач. Ряд продуманных взаимосвязанных игротехнических приемов воздействует на готовность личности к конкретной практической деятельности. Исходя из особенностей и целей обучения иностранному языку в профильно-ориентированных классах задается место и роль деловой игры в системе обучения.

Список литературы

1. *Аникиева Н. П.* Воспитание игрой. М., 2015.
2. *Архангельский С. И.* Учебный процесс в высшей школе, его закономерности, основы, методы. М., 2014.
3. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие. М.: Высш. шк., 2006. 207 с.
4. *Вербицкий А. А.* Деловая игра как метод активного обучения // Современная высшая школа. 2009. № 3/39.

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И ШКОЛЬНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Тема коммуникативной компетентности остается популярной для исследования, так как в современном мире людям тяжелее общаться друг с другом и, соответственно, понимать друг друга. С такой проблемой постоянно сталкиваются взрослые. Они не знают как правильно выразить свои чувства, желания, потребности не задев чувства дорогого тебе человека или просто товарища. Взрослые читают литературу, посещают курсы как в университете, так и онлайн курсы. Став родителем, они тратят очень много денег на самообучение, чтобы понять себя и своих детей.

Поэтому очень важно сформировать и развить коммуникативные навыки в начальных классах, где дети начинают осознавать свои слова, задумываться о последствиях сказанного. Чтобы столкнувшись с миром взрослых, построенный на межличностном взаимодействии, не упасть лицом вниз и эффективно планировать свою деятельность.

В данной работе мы опираемся на понятие коммуникативной тревожности О. Ю. Голуба. Он пишет, что «под коммуникативной компетентностью понимается совокупность знаний, умений и навыков, включающих: функции общения и особенности коммуникативного процесса; виды общения и основные его характеристики; средства общения: вербальные и невербальные; психологические и коммуникативные типы партнеров, специфику взаимодействия с ними; формы и методы делового взаимодействия; технологии и приемы влияния на людей; методы генерирования идей и интеграции персонала для конструктивной коммуникации; самопрезентацию и стратегии успеха» [1].

Проблема тревожности является одной из ключевых проблем человечества. Это связано с развитием всевозможных гаджетов, умных приложений и возможности достать любую информацию через интернет, что значительно сказывается не только на интеллектуальном уровне детей, но и их личностных характеристиках. В первую очередь на тревожности. Поэтому, история изучения тревожности довольно длительная. Так как все модернизируется, то необходимо изучать труды авторов за последние десятилетия.

Так Р. С. Немов описывал тревожность так, «тревожность – постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека находиться в состоянии повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях» [3].

Т. В. Гузанова выделила восемь основных факторов, влияющих на развитие школьных страхов у детей в начальной школе, ведущих к развитию повышенной тревожности:

- 1) общая тревожность в школе, выраженная в общем эмоциональном напряжении, связанном с различными формами включения ребенка в новую ситуацию развития;
- 2) переживание социального стресса, в первую очередь в отношении социальных контактов с одноклассниками;
- 3) фрустрация потребности в достижении успеха, тормозящая развитие притязаний на успех и достижение высоких результатов;
- 4) страх самовыражения – эмоциональное напряжение, связанное с затруднениями самораскрытия, самопредъявления, демонстрации своих возможностей;
- 5) страх ситуации проверки знаний – переживание тревоги в ситуации проверки (особенно публичной) знаний, достижений, возможностей;
- 6) страх не соответствовать ожиданиям окружающих – тревога по поводу оценки со стороны значимых других, по поводу своих результатов, поступков, идей; из-за боязни возможности негативных оценок;
- 7) низкая физиологическая сопротивляемость стрессу, повышающая вероятность деструктивного реагирования на тревожные факторы среды;

8) проблемы и страхи в отношениях с учителями – негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий мотивацию и успешность обучения [2, с. 93].

Проанализировав источники, можно описать ряд основных факторов формирования школьной тревожности:

- изменение привычного распорядка дня школьника;
- учебные плановые перегрузки;
- неспособность учащегося справиться со школьной программой;
- неадекватные ожидания со стороны родителей;
- завышенные требования педагогов;
- неблагоприятные отношения с педагогами;
- регулярно повторяющиеся оценочно – экзаменационные ситуации;
- смена школьного коллектива и или непринятие детским коллективом.

Было выявлено, что дети с высоким уровнем тревожности испытывают дискомфорт в школьной среде обучения. Зачастую такие дети склонны испытывать сложности в процессе адаптации, что мешает нормальному развитию ребенка. У детей наблюдается страх перед опросом и проверкой домашних заданий, что может быть связано с давлением родителей «ты должен быть лучше всех, получать только отличные отметки» и при таком поведении родителей у ребенка может выработаться ненормативное поведение, которое способствует формированию асоциального поведения. Другой реакцией ребенка с повышенной и высокой тревожностью может быть зависимый тип, когда ребенок находит более сильного человека и полностью и безоговорочно ему верит. Также ребенок может замкнуться и никому не открываться. Такой тип поведения неэффективен, так как человек – уникальное существо, у него есть какие-то индивидуальные черты, которых нет у других людей. Ребенок чувствует себя неуверенным в своих силах, ощущает свою закомплексованность и ограниченность и страдает его самооценка. Страх показать себя настолько велик, что зачастую, дети поддаются влиянию социальной среды и теряют все попытки обрести свою индивидуальность или могут стать «грушей для битья» других ребят. Также у ребят пропадает инициативность, подавляется креативность. Учатся только, чтобы получить хорошие отметки, а мотивом его школьной деятельности становятся избегание неудач. Еще одним фактором, оказывающим влияние на повышенную тревожность у детей младшего школьного возраста, является смена его привычного стиля жизни. Ребенок, посещав садик уже привык с своим товарищам, он завел множество друзей, освоил правила и нормы поведения, привык в воспитателям и персоналу. Перейдя в школу, ученик сталкивается с неизвестностью. Новая среда, незнакомые дети с родителями, новый классный руководитель, контроль со стороны преподавателя, жалобы, предъявление новых требований и применение санкций и наказаний – приводит к повышению тревожности. Поэтому очень важно в младшем школьном возрасте выявлять признаки высокой тревожности и стремиться стабилизировать их, приводя ребенка в оптимальную выраженность тревожности.

Диагностическое тестирование проводилось на базе ГУО «Средняя школа № 38 г. Гомеля».

В тестировании принимали участие 92 школьника с первого по четвертые классы.

Для изучения школьной тревожности и уровня сформированности коммуникативной компетентности детей младшего школьного возраста было использовано две методики:

- опросник школьной тревожности Филлипса;
- тест для школьников младшего школьного возраста «коммуникативная компетентность» (модифицированный Л. С. Колмогоровой вариант теста Михельсона).

В ходе проведенного исследования было выявлено, что высокий процент по шкале «Общая тревожность в классе» составил 26,7 %, то есть 24 учащихся.

Процент повышенной тревожности составляет 13 % или 12 человек. Повышенная тревожность показывает, что дети младшего школьного возраста склонны переживать тревожность, находясь в учреждении образования: трудности в коммуникации с

преподавателем и сверстниками, а также в предъявлении себя в группе и последующей оценки учителем знаний школьника.

Оптимальный или нормальный уровень тревожности имеют лишь 47,8 %, что составляет 43 ученика. Для таких ребят школьная адаптация, школьные правила и требования не являются травмирующими, что благоприятно сказывается на дальнейшем функционировании и развитии ребенка, формировании коммуникативных навыков беседы с взрослыми и одноклассниками.

Исследование показало, что у значительной части детей уже сформирована коммуникативная компетентность 57,8 % или 52 человека, что говорит о подготовленности детей к новым школьным условиям обучения. Следовательно, ребенок уже адаптировался к новой среде, свободно взаимодействует с одноклассниками и знает правила поведения в классе, осознает, что является частью целостного механизма. Процесс длительной и принудительной концентрации внимания не вызывает сложностей.

Однако были и дети, у которых присутствует агрессивная реакция, что составило 18,9 % или 17 человек, оказывая давления на ученика в школе, показывая, что не все выработали «иммунитет» к новым ролям и новой обстановке.

И зависимая реакция составила 23,3 % или 21 человек, что показывает неспособность детей самостоятельно адаптироваться. Этим детям требовалось постоянное наблюдение со стороны преподавателя в школе и родителей дома. Такие дети обычно малообщительные, замкнутые. У таких детей очень трудно узнать об их самочувствии, поэтому приходится всегда находиться в напряжении и замечать эмоциональные изменения в ребенке. Классному руководителю отводится роль мамы, которая должна помочь ребенку влиться в коллектив одноклассников, помочь в адаптации к учебному процессу.

Результаты показали, что действительно существует связь между коммуникативной компетентностью и уровнем тревожности. Было замечено, что дети с высокой тревожностью имели зависимый или агрессивный тип реакции, а дети с нормальным уровнем тревожности обладали коммуникативным типом реакции. Предположение о том, что чем выше уровень коммуникативной компетентности, тем ниже уровень тревожности был подтвержден с помощью непараметрического коэффициента Пирсона.

Список литературы

1. Голуб О. Ю., Тихонова С. В. Теория коммуникации. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2011. 388 с.
2. Гузанова Т. В. Проблема метода психологического изучения школьных страхов учащихся начальных классов // Культурно-историческая психология. 2008. № 2. С. 91–96.
3. Немов Р. С. Психология: психодиагностика. М., 2009. 253 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ И АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ

Проблема мотивационной готовности к школьному обучению является частью более общей проблемы – проблемы психологической готовности к школьному обучению. Проблема мотивационной готовности к обучению в школе интересует психологов прежде всего потому, что в практике обнаруживается зависимость между характером мотивации и деятельностью, побуждаемой ею, а следовательно, между мотивацией ученика и успешностью его адаптации к школе.

Вопросы адаптации первоклассников к обучению рассматривались многими авторами, в их числе можно назвать М. Р. Битянову, Л. И. Божович, Л. А. Венгера, И. В. Дубровину, Н. В. Кравцова, Е. Е. Кравцову, В. С. Мухину, Р. В. Овчарову, Д. Б. Эльконина и другие [4].

Само понятие мотивационной готовности недостаточно определено в психологической литературе, хотя в работах многих психологов подчеркивается роль личностных, и именно мотивационных, факторов как слагаемых успешности школьного обучения А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, Л. И. Божович, Л. С. Славина, Н. А. Менчинская и другие [3, 2].

Нами было проведено исследование, с целью выявить особенности адаптации детей с различной мотивационной готовностью к школе. Испытуемыми были учащиеся первого класса, всего 30 детей младшего школьного возраста (6–7 лет).

Были использованы следующие методики.

1. Методика «Оценка уровня школьной мотивации» Н. Г. Лускановой;
2. Методика «Определение мотивов учебной деятельности» М. Р. Гинзбурга.
3. Методика «Определение уровня психосоциальной зрелости» С. А. Банкова;

На первом этапе эксперимента по результатам обследования детей на психологическую готовность к школьному обучению были выделены две группы. Первая группа – 17 человек (что составляет 57 % испытуемых) – это дети, показавшие хорошую психологическую готовность к обучению в школе. Вторая группа – 13 человек (что составляет 43 % испытуемых) – это дети, совершенно не готовые к школьному обучению.

На втором этапе исследования выделенным группам учащихся была предложена анкета Н. Г. Лускановой, позволявшая разделить испытуемых по уровню школьной мотивации и отношению к школе.

Результаты исследования в группе готовых к школе учащихся средний показатель школьной мотивации по методике Н. Г. Лускановой составил 18 баллов (из 30 возможных), а в группе не готовых к школе учащихся этот показатель равнялся 12 баллам.

Полученные результаты показывают, что готовые и не готовые к школе дети попадают в разные группы по уровню школьной мотивации (2-й и 3-й уровни соответственно). Дети, готовые к школе, имеют хороший уровень школьной мотивации (2-й уровень), с ярко выраженными познавательными интересами. Этот уровень мотивации, по словам Н. Г. Лускановой, характерен для большинства детей, успешно справляющихся с учебной деятельностью, и является средней нормой. Первоклассники, не готовые к школьному обучению, обладают более низким мотивационным уровнем по методике Н. Г. Лускановой (3-й уровень). При общем положительном отношении к школе таких детей больше привлекают внеучебные стороны школьной жизни (общение с друзьями и учителями, красивые школьные принадлежности и пр.). Познавательные мотивы у них сформированы в меньшей степени, и содержательная сторона учебного процесса их мало привлекает. Например, на вопросы, хотят ли они ходить в школу и почему, большинство детей отвечали, что они хотят ходить в школу, потому что «там интересно и весело», «в школе много друзей», «мы играем и бегаем на переменах», «тут спать не надо, как в садике» и т. д.

Достоверность полученных различий проверялась с помощью критерия Стьюдента.

Таким образом, можно утверждать, что в группе не готовых к школе детей, 62% учащихся хотят, чтобы им не задавали никаких домашних заданий. Часто встречались такие ответы: «Да, хочу, чтобы не задавали, а то играть не успеваю»; «А я бы только смешные задания делала»; «Дома не нравится домашнее задание делать – скучно»; Вместе с тем в группе готовых к школе учеников не хотят выполнять домашние задания 35 % детей. Разность процентов достоверна на уровне значимости 1 %. Также в группе готовых к школьному обучению учащихся большинство детей (59 %) с удовольствием выполняют домашнюю работу, считая ее необходимой составляющей процесса школьного обучения. Вот пример ответов учеников: «Я уроки люблю делать! Я долго делаю»; «Лучше уроки делать, чем так сидеть»; «Домашнюю работу надо делать, я бы согласился делать, обязательно». В группе не готовых к школе учеников всего лишь 15 % детей не возражают против выполнения домашних заданий. В обеих группах учащихся, не готовых и готовых к школе, выделилась незначительная часть учеников (23 % и 6 %, соответственно), которые так и не смогли определиться с тем, хотят ли они, чтобы им задавали домашнее задание или нет. Желание делать или не делать домашнюю работу дети этой группы чаще всего связывали с настроением, наличием в тот момент более интересных занятий, самочувствием и т. п. Вот примеры их ответов: «Не знаю, когда как...»; «Иногда, когда делать нечего...»; «Не знаю, иногда устаю делать». Возможно, достаточно большое количество детей, которые не хотят делать уроки дома (62 % не готовых к школе и 35 % готовых к школе детей, а также 23 % и 6 % детей, которые не смогли определиться), связано не только с недостаточно развитой учебной мотивацией и внутренней позицией школьника, но и с некоторой астенизацией и общей усталостью детей к концу третьей четверти первого учебного года. Особенно это относится к детям, не достигшим семилетнего возраста, и детям, не готовым к школьному обучению, которые, скорее всего, затрачивают больше усилий и времени для подготовки домашних заданий, чем готовые к школе сверстники. Существенные различия между группами проявились и при ответе детей на вопрос: «Ты хотел бы, чтобы в школе остались одни перемены?»

Статистически достоверные различия между группами готовых и не готовых к школе первоклассников, полученные при анализе ответов детей на отдельные вопросы методики Н. Г. Лускановой, подтверждают гипотезу о том, что готовых к школьному обучению детей в большей степени в школе привлекает содержание учебной деятельности. У не готовых к школе ребят познавательные и социальные мотивы учения выражены слабее.

В результате исследования мы выяснили, что в классе преобладает достаточно высокий уровень сформированности мотивации. Так, очень высокий уровень сформированности мотивации выявлен у 18,52 % учеников, высокий – у 44,44 % младших школьников, нормальный (средний) – у 29,63 % учеников. Только по 3,70 % учащихся показали сниженный и низкий уровень сформированности мотивации.

Исследование по методике М. Р. Гинзбурга, позволило выявить, что у большинства учеников сформирована учебная, игровая и социальная мотивация (62,96 %; 37,04 % и 37,04 % соответственно). Также в ходе нашей эмпирической работы мы выявили, что почти у 40 % младших школьников сформированность мотивации учебной деятельности находится на среднем и низком уровне.

Методика «Определение уровня психосоциальной зрелости» С. А. Банков.

Цель беседы: собрать сведения о запасе представлений ребенка об окружающем мире, об ориентации в жизненных различных ситуациях, его отношении к окружающей его деятельности.

Таким образом, среди исследуемой группы у 18 человек преобладает средний уровень психосоциальной зрелости (60 %). Высокий уровень психосоциальной зрелости у 9 человек (30 %), 3 человека с низким уровнем психосоциальной зрелости.

Таким образом, статистически достоверные различия между группами готовых и не готовых к школе первоклассников, полученные при анализе ответов детей на отдельные вопросы методики Н. Г. Лускановой, подтверждают гипотезу о том, что готовых к школьному

обучению детей в большей степени в школе привлекает содержание учебной деятельности. У не готовых к школе ребят познавательные и социальные мотивы учения выражены слабее.

В результате исследования методики «Определение мотивов учебной деятельности» М. Р. Гинзбурга, мы выяснили, что в классе преобладает достаточно высокий уровень сформированности мотивации. Так, очень высокий уровень сформированности мотивации выявлен у 18,52 % учеников, высокий – у 44,44 % младших школьников, нормальный (средний) – у 29,63 % учеников. Только по 3,70 % учащихся показали сниженный и низкий уровень сформированности мотивации.

В результате диагностики тестовой беседы на степень психосоциальной зрелости С. Л. Банкова у 18 человек преобладает средний уровень психосоциальной зрелости (60 %), высокий уровень психосоциальной зрелости у 9 человек (30 %) и 3 человека с низким уровнем психосоциальной зрелости.

Дети с низким уровнем психосоциальной зрелости нуждаются в расширении кругозора, содержательном общении со взрослыми и сверстниками, обогащении жизненных впечатлений, стимулировании познавательного интереса. Адаптация таких детей может быть осложнена конфликтными отношениями со сверстниками, учителем из-за сохранения ребенком стремления, потребности в игре. Все это требует внимания учителя, психолога, родителей.

Список литературы

1. Сайбулаева Д. Г. Особенности мотивационного и эмоционального компонентов отношения к школе детей при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту. М., 2002. 124 с.
2. Солдатов Д. В. Диагностика мотивационной готовности к школьному обучению. М., 1995. 196 с.
3. Стародубова Н. Г. Критерии готовности ребенка к обучению в школе. – Бийск. 2001. 177 с.
4. Эльконин Д. Б., Венгер А. Л. Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста. М., МГУ, 2000. 126 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Профессиональная деятельность педагога учреждения дошкольного образования – это процесс непрерывного общения его с воспитанниками. От характера педагогического общения во многом зависит эффективность образовательной работы в дошкольном учреждении. Общение педагога с детьми существенным образом влияет на формирование личности ребенка, особенности его отношения с окружающими.

Основой для понимания сущности труда педагога учреждения дошкольного образования, является трактовка движущих сил развития личности ребенка, которая восходит к идее Л.С. Выготского о социальной ситуации развития. Л. С. Выготский считал, что взрослый для ребенка – не просто условие личностного развития, а один из непосредственных участников этого процесса, его субъект. Между взрослым и ребенком устанавливаются глубокие личные взаимоотношения, внутри которых осуществляется личностное становление и развитие каждого [1, с. 458].

Педагогическое общение – совокупность средств и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач воспитания и обучения и определяющих характер взаимодействия педагога и воспитанников [2, с. 34]. Достижение положительного результата общения и взаимодействия связано с накоплением и правильным обобщением информации. Эффективность педагогического общения зависит от уровня развития коммуникативных умений педагога, его способности к эмпатии и рефлексии, к наблюдательности, от умения слушать и понимать воспитанника, воздействовать на него посредством убеждения, внушения, эмоционального заражения, изменения стилей и позиций общения, от умения преодолевать манипуляции и конфликты.

Важную роль играет психолого-педагогическая компетентность педагога в области психологических особенностей и закономерностей общения, взаимоотношения. Установлению оптимального педагогического общения во взаимоотношениях педагога и воспитанника способствует правильное использование различных видов воздействий.

Виды воздействий педагога на воспитанника определяются целью этих воздействий. В соответствии с этим выделяют организующие, оценивающие и дисциплинирующие воздействия. Их количество зависит от уровня профессионального мастерства педагога. У педагогов высокого уровня на первом месте стоят воздействия организующего характера, а у педагогов низкого уровня – дисциплинирующего, тогда как организующие воздействия занимают последнее место.

Эффективность общения непосредственно связано с воздействиями педагога, которые соответствуют частичным оценкам, хорошо изученным Б. Г. Ананьевым. Эти воздействия можно разделить на два вида: положительные – одобрение, поощрение самостоятельности, похвала, юмор, просьба, совет и предложения; отрицательные – замечания, насмешка, ирония, упреки, угрозы, оскорбления, придирки [3, с. 348]. Педагогическое общение рассматривается широко и включает в себя как коммуникативные воздействия педагога на детей и разнообразные приемы воспитательного воздействия, так и отношение педагога к детям, что выражается в способности к эмпатии. Способность педагога к эмпатии на сегодняшний день является одной из важнейших профессионально-личностных характеристик личности педагога вообще и педагога учреждения дошкольного образования особенно. Для того чтобы педагог мог максимально точно понять ребенка, помочь ему в решении его проблем, он должен быть способен понимать его психологическое состояние, должен уметь сопереживать. А сопереживание это и есть эмпатия. Придерживаясь взглядов К. Роджерса, мы рассматриваем эмпатию в следующих аспектах педагогической деятельности:

- понимание ребенка, его нужд и потребностей, чувств и мыслей на основании знаний закономерностей его роста и развития;
- принятие ребенка таким, какой он есть, и отказ от действий, принуждающих его поступать согласно образцам, задаваемым и контролируемым педагогом;
- признание ребенка как партнера в образовательном взаимодействии, как равноправной с педагогом личности со всеми ее достоинствами и недостатками;
- сочувствие и сопереживание ребенку, готовность прийти ему на помощь тогда, когда она востребована воспитанником.

Умение педагогом принимать ребенка обусловлено его способностью принимать самого себя, то есть сформированностью положительной Я-концепции. В детстве Я-концепция является как раз наименее структурированной, она обладает в этот период наибольшей пластичностью. Монополия взрослых на общение с ребенком в детстве общеизвестна, вместе с тем, самосознание ребенка в этом возрасте только начинает пробуждаться, таким образом, установки взрослых становятся решающим фактором формирования основ Я-концепции ребенка.

К. Роджерс считал, что одним из главных факторов, препятствующих развитию личности, является отсутствие безусловного положительного отношения ребенка к себе. Положительное отношение ребенка к себе может быть только результатом безусловного положительного отношения к нему взрослого, в данном случае педагога. Следовательно, педагоги учреждения дошкольного образования должны научиться принимать ребенка таким, какой он есть, вместе с тем, понимать и признавать его, то есть обладать эмпатией как необходимым качеством личности [4, с. 190].

В силу несформированности собственного Я в дошкольном возрасте ребенок воспринимает себя в соответствии с теми характеристиками и ценностями, которые ему приписывают другие, в данном случае это те люди, с которыми он общается больше, то есть взрослые. Ребенок в своем общении испытывает влияние тех, с кем сталкивается ежедневно, а так как большую часть времени дети проводят в детском саду, то и общаться им приходится с педагогами, субъективное мнение которых оказывает решающее влияние на формирование их образа Я (представления о самом себе).

Ученые выделяют основные профессионально важные качества воспитателя учреждения дошкольного образования в педагогическом общении:

- интерес к людям, общительность, коммуникативные качества;
- способность к эмоциональной эмпатии;
- гибкость, оперативно-творческое мышление;
- умение использовать обратную связь в межличностном общении;
- умение управлять своим поведением, своим эмоциональным состоянием;
- умение прогнозировать возможные педагогические ситуации, последствия своих воздействий;
- хорошие вербальные способности;
- владение искусством педагогического общения, способного повлиять на воспитанников в требуемом направлении;
- способность к педагогической импровизации и др.

Эффективность работы педагога определяется его умением создать в группе теплую, доброжелательную обстановку, которую следует считать оптимальной для протекания образовательного процесса. Поведение детей, в конечном счете, определяется поведением педагога, т.к. оно выступает в качестве необходимого условия осуществления педагогической деятельности. Как установил Д. Райенс, продуктивное поведение детей тесно связано с эмпатией, умением понять ребенка, теплым и дружеским отношением со стороны педагога. Эффективность развития эмпатийных способностей во многом зависит от правильно подобранных методов. К методам обучения, которые целесообразно использовать для развития педагогического общения относят традиционные методы, методы активного обучения, тренинги.

Традиционные методы обучения полезны при передаче информации о психологической сущности эмпатии, о методах и приемах, используемых в общении. К традиционным методам относят лекции, беседы, просмотр учебных фильмов, творческие задания. Эти методы позволяют снизить затраты на обучение, дают возможность демонстрировать образец поведенческих реакций, позволяют осознать сущность эмпатии, рассмотреть основные ее блоки, передать педагогу знания и умения, необходимых для развития педагогического общения. Однако для развития эмпатии традиционные методы наименее эффективны.

Большие возможности в развитии эмпатии у педагогов заложены в методах активного обучения. К таким методам относят:

- вводные дискуссии, побуждающие педагогов к размышлениям о сущности эмпатии, осознанию его роли в педагогическом процессе, осмыслению своего отношения к данному вопросу;

- педагогические дискуссии, предполагающие совместный поиск путей максимально быстрого достижения аттракции;

- проблемные организационно-деятельностные игры, задачей которых является переосмысление ценностных ориентаций педагога, мотивов педагогической деятельности посредством проигрывания педагогических ситуаций;

- круглые столы;

- специальные упражнения на развитие эмпатии;

- методологические семинары, целью которых является оказание помощи в осознании значимости индивидуального стиля педагогического общения;

- деловые и ролевые игры.

Так же к методам, развивающим общение, относятся методика обмена ролями, терапия искусства (элементы совладения в художественном творчестве членов группы приводит к ускорению развития эмпатии), диалоговое общение (располагает арсеналом эмоционально-интеллектуальных приемов). Эти методы дают возможность моделировать реальные коммуникативные ситуации, находить решение конкретной педагогической задачи и ощутить последствия принятых решений. Методы активного обучения наиболее эффективны, поскольку позволяют участникам отработать навыки межличностного общения в проблемных ситуациях, получить обратную связь, скорректировать свое поведение и находить альтернативные способы решения межличностных проблем.

Таким образом, в профессиональной педагогической деятельности эмпатийный потенциал является одним из важных качеств, которые оказывают влияние на регуляцию поведения и выбор оптимальной модели педагогического общения. Педагоги, обладающие эмпатийным потенциалом более способны регулировать свое поведение, сдерживать эмоции, использовать наиболее эффективный стиль педагогического общения.

Список литературы

1. *Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н.* Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В. А. Сластенина. М., 2003.
2. *Грехнев В. С.* Культура педагогического общения. М., 1991.
3. *Ильин Е. П.* Психология общения и межличностных отношений. СПб., 2009.
4. *Ракова Н. А.* Педагогика современной школы: учебно-методическое пособие. Витебск, 2009.

И. М. Раджабов

Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала

А. М. Гасанова

Многопрофильный лицей № 9, г. Махачкала

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НАГЛЯДНЫМИ СРЕДСТВАМИ ОБУЧЕНИЯ

Общественно-политические, социально-культурные процессы, происходящие в современном обществе, требуют переосмысления культурно-исторических, духовно-нравственных ценностей, положенных в основу художественно-эстетического постижения мира учащимися.

Особую актуальность в настоящее время приобретает проблема эстетического воспитания подрастающего поколения, возрождение традиций культуры народов Российской Федерации. Концепция художественного образования, опирающейся на «Национальную доктрину образования Российской Федерации», устанавливающая приоритет образования в государственной политике, определяет стратегию и направление развития системы образования в России на период до 2025 г. Концепция является актуальной программой, которая может решать проблемы эстетического воспитания подрастающего поколения.

Общеизвестно, что эстетическое воспитание есть верный путь формирования человека высокой нравственности и культуры. Школа не ставит задачу сделать каждого ученика специалистом в области какого-либо художественного эстетического музыкального творчества, но воспитать слушателя, читателя, зрителя она обязана.

В целостной системе формирования личности эстетическое воспитание является одним из важнейших для освоения детьми культурного наследия обогащения его внутреннего мира, который будет служить гарантией сохранения и развития национальной художественной культуры народа.

Наши наблюдения показывают, что именно те учителя, которые достаточно хорошо изучили творческое наследие предыдущих поколений, народные методы, формы, средства и приемы эстетического воспитания, могут гармонически, творчески сочетать опыт народа с рекомендациями ученых-педагогов и достигают максимальных успехов в своей творческой работе.

Творческое наследие предков, народов Дагестана заслуживает самого пристального внимания и творческого применения к эстетическому воспитанию детей. Учет местных условий, национальной специфики воспитания в максимальной степени будет способствовать возрождению подлинно народной системы форм, методов развития и формирования ребенка, подростка.

Творческое наследие предков с семейно-локально-региональными возможностями позволяет с раннего возраста эстетически воспитывать детей прививая народные песни, игры, сказки, разнообразные игрушки, вводящие их в мир, знакомящие с основами эстетики, народной и национальной этики, морали, музыкальной и художественной культуры.

Знания по национальной культуре способствуют эффективному воспитанию и развитию личностных качеств учащихся, формированию определенного мировоззрения, гордости за свой народ, за свою Родину, уважительному отношению к семье, к культурному наследию своего народа.

Проблема эстетического воспитания и развития творческого потенциала личности школьников является глобальной проблемой образования. В современных условиях она предполагает деятельность в самых разных направлениях, охватывая разные сферы деятельности педагогов с учащимися, с их родителями, взаимодействие с предметно-пространственной средой. Так же, не менее важной является роль педагога в формировании мировоззрения учащихся. К. Д. Ушинский убежденно писал: «Личный пример педагога – благотворный луч солнца, который ничем заменить невозможно».

Концепция Художественного образования в Российской Федерации предусматривает, что художественное образование – это процесс овладения и присвоения человеком художественной культуры своего народа и человечества, является одним из важнейших способов развития и формирования целостной личности, ее духовности, творческой индивидуальности, интеллектуального и эмоционального богатства.

Изобразительное искусство, декоративно-прикладное искусство, музыка помогают в развитии духовно-эстетического воспитания учащихся. Знакомство на практике с творчеством мастеров народных художественных промыслов дают учащимся определенные знания и помогают приобщить их к культуре своего народа, приобщают к труду.

Тесная взаимообогащающая связь семьи, образовательных учреждений дошкольного типа, школ и общности села, является необходимым, исторически оправданным условием повышения эффективности как теоретического, так и практического применения творческого наследия мастеров народного творчества в школах.

На практике современной школы могут быть использованы успешно те ценные понятия, методы и приемы, накопленные и систематизированные творческим наследием предков, сохраняющие свою значимость и по сей день. Особенно это относится к эстетическому воспитанию учащихся наглядными средствами обучения.

Немаловажное значение для осуществления задач эстетического воспитания школьников в современной школе имеет наглядные средства обучения. Так, сегодня технические средства обучения вместе с другими видами наглядности помогают сделать обучение более интересным и доходчивым. Наглядность в обучении является главной и необходимой ступенью в развитии художественно-творческих способностей учащихся школ. Однако не является секретом тот факт, что последние десятилетия оснащенность школ средствами наглядности резко снизилась.

Свое развитие получила проблема наглядности особенно в трудах таких выдающихся педагогов и мыслителей, как И. Г. Песталоцци, Т. Кампанелла, Дж. Локк, Р. Оуэн, Ж.-Ж. Руссо, И. Герbart, А. Дистервег и других, которые уточнили его сущность, выделили два уровня восприятия (внешнее и внутреннее). Обосновали психологические особенности использования наглядности при обучении детей разных возрастов.

В развитие исследуемой проблемы внесли огромный вклад российские последователи Я. А. Коменского, Ф. И. Янкович, М. В. Ломоносов, Н. И. Новиков, В. Ф. Одоевский, В. Г. Белинский и другие. Воспитание и обучение детей, считали они, должно опираться на факты и наблюдения, и постепенно переходить от конкретного к общему.

Развитие учению о наглядности в обучении дал К. Д. Ушинский, основатель научной педагогики в России, полагая, что наглядное обучение строится не на отвлеченных представлениях и словах, а на конкретных образах, непосредственно воспринятых ребенком; выступает мощным средством формирования мыслительной деятельности на основе чувственного образа, служит основой природно-сообразного обучения. Эти идеи становятся определяющими в развитии отечественной педагогической мысли (Н. И. Пирогов, А. Н. Герд, Н. Ф. Бунаков, В. И. Водовозов, М. А. Корф, В. Я. Стоюнин и др.).

Известный педагог конца XIX – начала XX в. П. Ф. Каптерев раскрыл истоки наглядного обучения, показал его роль в начальном воспитании и образовании детей, обосновал теорию наглядного обучения. Он выделил виды наглядности: «полная наглядность, половинная и наглядность умственная или по памяти» и дал им характеристику. П. Ф. Каптерев предлагал использовать наглядность на всех этапах педагогического процесса.

Новый ракурс понимания принципа наглядности связан с использованием компьютерных технологий, которые могут моделировать различные наглядные абстракции. С помощью компьютерных технологий создаются и применяются виртуальные наглядные материалы, поэтому можно выделить виртуальную или компьютерную наглядность.

Наглядные пособия являются специально созданными конструктами, облегчающими усвоение учащимися учебного материала. Основными положениями, на которых основывается разработка наглядных пособий, является структура педагогического процесса.

К основным принципам разработки комплекта наглядных пособий относятся принципы: целесообразности, который обуславливается потребностью облегчения процесса усвоения учащимися учебного материала, а также задачами умственного, нравственного, гражданского, эстетического воспитания; соответствия содержания наглядных пособий цели, задачам, содержанию, используемым методам и организационным формам обучения; научности, требующий соответствия комплекта наглядных пособий современному уровню развития науки; доступности, предполагающий учет закономерностей возрастного развития учащихся; пространственно-цветового предъявления информации, которая значительно легче усваивается и нацелена на развитие пространственных представлений у младших школьников; обучения в действии и движении, который дает возможность развивать моторику, движения, чередовать различные виды деятельности и стимулировать активность учащихся; многофункциональности, позволяющий применять одно и то же наглядное пособие для выполнения разных учебно-воспитательных задач; вариативности, позволяющий использовать наглядные пособия при работе с другими средствами обучения; последовательности, обеспечивающий последовательность и преемственность в обучении; конструктивности, отличающийся его структурой, лаконичностью, компактностью, группировкой информации.

Исходя из сказанного, Министерству образования необходимо восстановить централизованное управление в сфере распределения учебно – методических наглядных пособий по всем регионам России. Реализация данного условия обусловлена слабым обеспечением образовательных учреждений средствами учебно-методических наглядных пособий, а в некоторых случаях, если учитывать регионы и глубинку, полным его отсутствием.

Восстановление работы централизованного управления позволит:

- своевременно получать сведения о наличии тех или иных видов пособий в каждом регионе, районе;
- издавать учебно-методические наглядные пособия в зависимости от потребностей школы;
- равномерно распределять требуемые наглядные пособия и технические средства обучения по регионам.

В результате школа получит возможность иметь необходимый запас современных учебно-методических наглядных пособий и технических средств обучения, что в конечном счете значительно повлияет на рост творческих способностей учащихся.

Сегодня очень важно совершенствовать методику преподавания изобразительного искусства, разрабатывать новые учебно-методические наглядные пособия по всем предметам школьного образования, и в частности, по изобразительному искусству. Определенная помощь в этом направлении должна исходить от научно-исследовательских институтов, ученых, педагогов-художников.

Таким образом, оснащенность школ необходимыми наглядными пособиями и техническими средствами обучения является необходимым условием для совершенствования всего учебно-воспитательного процесса и в частности эстетического воспитания школьников в современной общеобразовательной школе.

АКТУАЛЬНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ

Формирование здорового образа жизни – фундамент проводимой государством политики в области охраны здоровья. В Республике Беларусь принята Программа социально-экономического развития на 2016–2020 гг. В главе 8 «Развитие человеческого потенциала и повышение качества жизни белорусского народа» указано, что целью демографической политики является стабилизация численности населения и увеличение ожидаемой продолжительности жизни. Она предусматривает также развитие и укрепление семейных ценностей, повышение престижа родительства.

Решение этих задач осуществляется в рамках реализации Государственной программы «Здоровье народа и демографическая безопасность Республики Беларусь на 2016–2020 годы». По данным на июль 2019 г. средняя продолжительность жизни в Беларуси по сравнению с 2000 г. увеличилась на 5 лет и составляет 74,4 г. Это связано с качеством и доступностью медицинского обслуживания, приверженностью здоровому образу жизни [2].

Вопросам укрепления института семьи, повышения престижа семейных ценностей, государственной поддержки семей с детьми уделяется повышенное внимание. Среди задач, которые намечены в «Стратегии молодежной политики на 2020–2030 гг.», обсуждение которого происходит в настоящее время в стране, следует назвать социальную и финансовую поддержку молодых семей; повышение качества семейного досуга, оздоровления и занятия спортом для молодежи; поддержку и продвижение позитивного образа семьи и брака.

В то же время в стране увеличивается число разводов и количество неполных семей, наблюдается снижение уровня репродуктивного здоровья. В 2018 г. было 546 разводов на 1000 браков. По сравнению с предыдущими годами тенденция неутешительная. В 2017-м на 1000 браков было 483 развода, в 2016-м – 506, в 2015-м – 402, в 2014-м – 415 и в 2013-м – 414 [1].

Молодежь во многом определяет не только настоящее, но и будущее государства. Поэтому проблема сохранения здоровья молодежи является одной из ключевых в иерархии социальных ценностей современного общества. В Республике Беларусь большое значение придается физическому воспитанию подрастающего поколения, оздоровлению нации, повышению долголетия и продления творческой жизни граждан. В проекте «Стратегии молодежной политики на 2020–2030 гг.» одним из важнейших приоритетов выделено здоровье. Среди задач определены, в том числе, формирование ответственного поведения и ценностного отношения молодежи к собственному здоровью как условию личного благополучия и здоровья будущих поколений.

Среди инструментов предлагаются следующие: создание необходимых условий для занятий физкультурой и спортом, усиление профилактической работы по предотвращению табакокурения, пьянства и наркомании; подготовка специалистов по работе с молодежью со специализацией по формированию здорового образа жизни среди подростков и молодежи; использование современных медиа-технологий и возможностей средств массовой коммуникации для популяризации здорового образа жизни. Несмотря на это, в молодежной среде недостаточно сформировано осознанное отношение к собственному здоровью.

Вуз является составной частью системы социализации, где студент вступает во взаимодействие со всем обществом. Здесь находят отражение все процессы, происходящие в социальной сфере. В марте 2019 г. в рамках мониторинга «Девиантные явления в студенческой среде» лабораторией социологических исследований УО БГСХА был проведен опрос студентов всех факультетов очной формы обучения, всего 524 человека.

Исследование показало, что 41 % студентов имеет вредные привычки. У половины молодых людей, ответивших положительно, есть такие вредные привычки, как курение и

употребление слабоалкогольных и крепких спиртных напитков. Почти все респонденты в полной мере осознают их вред, стараются от них избавиться.

Употребление спиртных напитков студентами занимает 5-ое ранговое место по степени распространения девиаций в студенческой среде вуза, но следует отметить, что ситуация за последние 6 лет не улучшилась (рисунок 1).

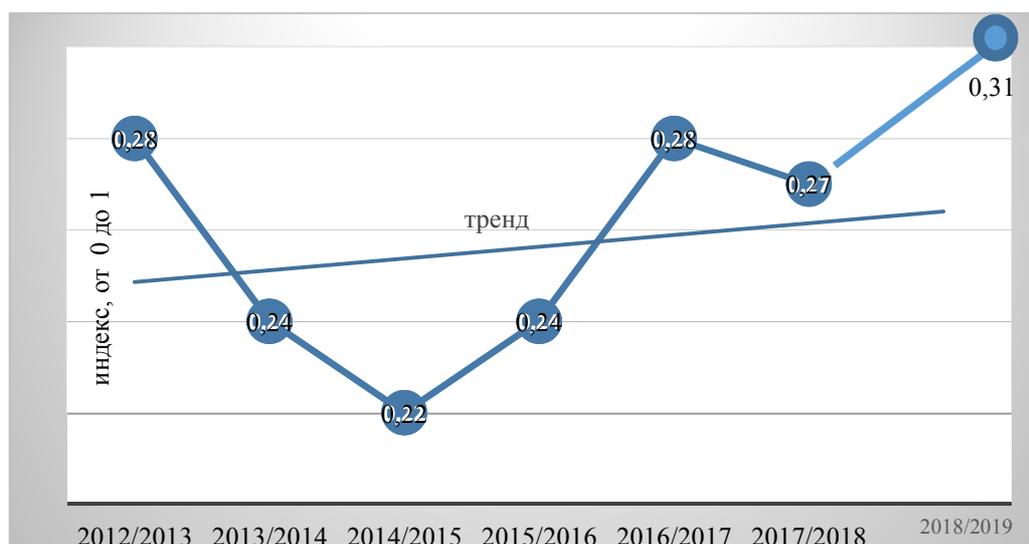


Рисунок 1 – Динамика показателя степени распространения распития спиртных напитков в студенческой среде

В то же время данные опроса свидетельствуют о том, что лишь незначительное число студентов (до 7 %) приобщилось к употреблению спиртного, табачных, токсических и психотропных веществ за время учебы в вузе.

В этой связи встает вопрос, что больше всего способствует избавлению от вредных привычек в студенческой среде. Большинство респондентов склоняется к тому, что этому содействуют регулярные занятия физкультурой и спортом (64 %), самоконтроль и забота о своем здоровье (58 %), а также благотворное влияние и поддержка любимого человека (32 %), контроль со стороны родителей (29 %), занятия в кружках, клубах и объединениях по интересам (22 %).

В УО БГСХА созданы все необходимые условия для самореализации студентов как в спортивных, так и в других видах молодежных объединений. На постоянной основе в академии работает 85 студенческих клубов, кружков и творческих коллективов с охватом 61,5 % обучающихся и 68 спортивных секций с охватом 36,5 % обучающихся. Всего в академии насчитывается 154 образования, которые охватывают в общей сложности 3687 человек, что составляет 92,1 % учащихся.

Таким образом, курс государства на здоровый образ жизни определен как магистральный путь оздоровления нации. В Республике Беларусь среди населения растет понимание необходимости заботы о своем здоровье через отказ от вредных привычек, начало занятий спортом, организацию правильного питания и т. д. Во время учебы в вузе этому способствует слаженная работа всех субъектов учебно-воспитательного процесса – администрации, специализированных служб и общественных формирований, педагогов и самих студентов. В то же время важнейшим условием успешной реализации этой задачи является активная жизненная позиция самих студентов, их участие в общественной и спортивной жизни вуза. Для этого необходимо развивать уже имеющийся успешный опыт, привлекать молодых людей через организацию новых интересных проектов, использование современных технологий.

Список литературы

1. В Беларуси распадается больше половины браков [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://news.tut.by/society/647537.html> (Дата доступа: 08.10.2019).
2. Средняя продолжительность жизни в Беларуси – 74,4 года [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://minsknews.by/srednyaya-prodolzhitelnosti-zhizni-v-belarusi-74-4-goda/> (Дата доступа: 08.10.2019).

И. П. Романова

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор

Научный руководитель: Б. В. Илькевич

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Актуальность исследования состоит в том, что в XXI в. происходят значительные изменения, как в социальной, так и в образовательной сферах общества. В условиях модернизации российского образования духовно-нравственное развитие личности детей является первостепенной задачей государства.

В настоящее время перед обществом необычайно остро стоит проблема нравственного воспитания и развития нравственных качеств детей всех возрастов, в том числе детей среднего дошкольного возраста. «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [6] и ФГОС ДО [7] ставят приоритетной задачей Российской Федерации в сфере воспитания детей – развитие высоконравственной личности.

Нравственное воспитание, по утверждению Н. А. Борисовой, представляет собой воспитание в детях высоких духовных и моральных принципов, чувства патриотизма к Родине, специальное регулирование способов мышления и поведения, принятых в гражданском обществе [2, с. 9].

Понятие «нравственное воспитание» охватывает все стороны жизни и деятельности индивидуума. Процесс развития нравственных качеств состоит в двустороннем взаимодействии педагога с воспитанниками и в усвоении ими определенных нравственных и этических норм, и в последующем формировании морального сознания личности, развитии нравственных качеств и выработке навыков и привычек нравственного поведения.

Специфика развития нравственных качеств предопределяется возрастными и индивидуальными особенностями детей, нормами общественной морали и тому подобное. В период дошкольного детства чрезвычайно важно развивать эмоции и нравственные чувства детей, что способствует формированию нравственных качеств личности, побуждает к усвоению определенных норм и правил, развивает соответствующие мотивы поведения и привычки [3, с. 54].

Можно выделить особенности развития личности детей средней группы детского сада.

Закладываются основы созидательного отношения к предметному миру (поделки).

Познавательное отношение к миру. Ребенок способен размышлять, иногда приходит к неправильным выводам, получать логически несовершенные результаты.

В этом возрасте дети начинают в своем познании выходить за пределы того, с чем непосредственно сталкиваются. Постепенно накапливают фактические знания о предметах, странах, животных, явлениях, городах.

Стремятся к самостоятельности, но неудачи обескураживают их, накапливаясь, безуспешные усилия порождают у детей неуверенность.

Сейчас проблемы развития нравственных качеств дошкольников отражены во многих действующих программах для детских садов. По мнению Т. П. Гавриловой, определенные в них задачи должны решаться на основе непрерывного психолого-педагогического сопровождения процесса морального становления воспитанника на протяжении всего дошкольного детства интегрированно (поскольку невозможно отделить это образовательное направление от других), систематически (эпизодическая работа не даст желаемых результатов) и базироваться на сотрудничестве и межличностном взаимодействии всех взрослых и детей [4, с. 72].

Важную роль в развитии нравственных качеств детей среднего дошкольного возраста играет художественная литература. В работах Н. С. Карпинской, М. М. Кониной, Е. А. Флериной и др. Л. М. Гурович отмечает, что дети 4–5 лет уже видят в поведении литературного героя не только ярко выраженные внешние чувства (страх, слезы, смех), но и более сложные, скрытые мотивы поступков, учатся делать умозаключения.

«В современном мире очень важно сохранить связь детей дошкольного возраста с литературой, а также обеспечить формирование моральных принципов через взаимодействие с литературой», – пишет О. А. Андриенко [1, с. 5].

Влияние художественной литературы на развитие нравственных качеств дошкольников многогранно. Художественная литература привлекает детей и яркой образной формой, и смысловым содержанием. Они раскрывают внутренний мир героев, заставляют детей волноваться, переживать, как свои, радости и горести героев.

Именно в дошкольном возрасте необходимо развивать нравственность ребенка посредством художественной литературы, так как большую часть внимания наших детей занимают компьютеры, которые уже с раннего детства входят в жизнь ребенка. Большое количество мультфильмов, которые наводят ужас. Ребенок должен развиваться всесторонне и книга в этом деле прекрасный товарищ. Народные сказки передаются из поколения в поколение, немного меняются, но смысл остается тот же. Рассказывать сказки является традицией, от которой не надо отказываться, заменяя мультиками с не понятными героями.

Дошкольник учится оценивать поступки с точки зрения норм морали, подчинять свое поведение этим нормам, у него появляются переживания. Первоначально дети оценивают чужие поступки – других детей или литературных героев, не умея оценивать свои собственные. Очень важным является продуманный и целенаправленный подбор художественных произведений для осуществления задач развития нравственных качеств детей [5, с. 84].

Для формирования интереса к чтению и книге, понимания содержания необходимо соблюдать следующие педагогические условия ознакомления дошкольников с художественной литературой:

- учет возрастных особенностей развития ребенка;
- организация ежедневного слушания в свободное время;
- создание книжных уголков (в домашних условиях и в ДОО);
- тщательный подбор литературных произведений (разные жанры);
- беседы о книгах;
- организация и проведение вечеров сказок, загадок, кукольных драматизаций;
- сопровождение чтения игровыми действиями, игровыми приемами;
- привлечение в процесс формирования интереса к чтению родителей.

Восприятие художественных произведений на разных ступенях развития детей, по словам Е. Фроловой [8, с. 137], носит различный характер и имеет свои особенности. Характерной чертой восприятия художественного произведения детьми является единство «чувствующего» и «мыслящего». Таким образом, художественная литература воздействует на чувства и мышление ребенка, способствует развитию децентрации и эмоциональной эмпатии, развивает его восприимчивость и гуманное отношение к социальной действительности. Она позволяет ребенку осознать мир человеческих взаимоотношений, способствует развитию эмоционально-чувственной сферы дошкольника становлению личностного отношения к социальной действительности, оказывает большое влияние на развитие самосознания ребенка и улучшения его положительного самоощущения.

Список литературы

1. Андриенко О. А. Духовно-нравственное воспитание детей дошкольного возраста и его основные принципы // Научен вектор на Балканиите. 2019. № 1. С. 5–8.
2. Борисова Н. А. О нравственном воспитании дошкольников // Дошкольное воспитание. 2012. № 5. С. 9–12.
3. Буре Р. Социально-нравственное воспитание дошкольников. Для занятий с детьми 3–7 лет. М.: Мозаика-Синтез, 2014. 80 с.
4. Гаврилова Т. П. О воспитание нравственных чувств. М.: АТС, 2014. 118 с.
5. Мельникова Н. Дошкольный возраст: о первоначальном формировании моральных представлений и норм // Дошкольное воспитание. 2016. № 10. С. 82–85.
6. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Утверждена Распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р г. Москва [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (Дата обращения: 19.12.2019).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. М., 2013. 30 с.
8. Фролова Е. О воспитании любви к народному творчеству и родному слову // Народное образование. 2017. № 1. С. 137.

Н. В. Рутчина

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ КОМПОЗИЦИИ И ОСОБЕННОСТИ В ЕЕ ИЗУЧЕНИИ НА ПЕРВОМ КУРСЕ У СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ КОЛЛЕДЖА

Одной из основных задач художественных учебных заведений среднего специального образования является подготовка грамотных молодых профессионалов, а не просто ремесленников. Огромное значение во возвращении квалифицированного художника является приемственность от художественных школ к средне специальному образованию, что позволяет развить профессиональные компетенции для реализации себя в жизни. Возникает вопрос, какими компетенциями должен обладать будущий художник, что для этого нужно. Обратимся к истории, не одно поколение художников начинает свою работу с наблюдений и изучения природы.

«Непристанно рисовать с натуры – вот школа самая высшая и верная» – говорил И. Е. Репин. Именно с наблюдения и изучения начинается композиция, основой которой являются те компетенции которые студенты получают на занятиях. Изучение основ и законов рисунка, живописи, композиции, цветоведения и колористики. Только совокупность теоретических и практических знаний, внимательное и дающее изучение природы, тренировка глаза в видении пропорций, тона, цвета, непрерывный умственный процесс который художник проводит в своей голове сравнивая, стараясь запомнить и изобразить, приводит к нужному результату, но вместе с тем... «Природу копировать не надо, но надо почувствовать ее суть и освободить от случайностей», – говорил Исаак Левитан. Без мыслительная деятельность, срисовывание природы не дает положительного результата. Только совокупность теоретических знаний и сопоставление их с практическими навыками, при вдумчивом изучении природы мы можем говорить о ремесле студента, а следовательно компетенциях для воспитания художника, композитора, необходимо развитие интеллектуально-чувственного мира, обладать воображением. Только пропустив через себя и свой внутренний мир, эмоциональное состояние поможет художнику создать создать не просто грамотное, а достойное творческое произведение.

Существует мнение, что композиция не подчиняется теории, однако Е. А. Кибрик сказал: «Композиция- закономерный устроенный организм, все части которого находятся в неразрывной связи и взаимозависимости. Характер этой связи и взаимозависимости определяется идейным замыслом художника. Конструктивная идея, свойственная природе замысла, дает пластическую основу композиции».

Постановки на четвертом курсе должны быть поставлены так, чтобы студент мог додумать, до фантазировать затрагивая их чувственно-эмоциональную сферу, только тогда можно рассчитывать на результат основанный на знаниях и умениях, наблюдениях, я опять повторюсь, только постоянная работа с природой и наблюдения приводят к положительным результатам. Поэтому весь курс композиции направлен на совершенствование и развитие творческих навыков, начиная с наброска и заканчивая композиционным произведением. Только владение законами композиции, студент добьется положительного результата, на это и направлен весь курс обучения композиции.

Возникает вопрос, как и с чего начинать обучение композиции на первом курсе, для начала я даю понятия о том, что такое композиция, что такое композиционный центр, как его показать, какими средствами выразительности. Какой бывает композиция: статичная, динамичная, что такое ритмы пятен и как они могут размещаться в композиции. Все понятия я демонстрирую примерами готовых произведений, как графики и живописи. Уже с первого занятия студенты начинают изучение с упражнений необходимых для последовательного понимания композиционного строя и ритма пятен, только после этого мы начинаем переходить на композиционные поиски. Все поиски основаны на натуральных зарисовках и набросках, на

материалах которые ребята готовят в качестве домашних работ, на основе которых создаются композиции основанные на ритмах пятен, пластического решения в графике, параллельно работая над образом и только после этого переходим к цветовым поискам, колориту.

Цвет в композиции имеет огромное значение, он создает у зрителя настрой, это самое первое, что привлекает внимание зрителя и только потом мы начинаем обращать внимание на ритмы пятен и рассматривать образы и сюжет. Колорит работы задает настроение всей работе. Цветовые поиски, поиски контрастов и нюансов, цветовой строй работы имеет огромное значение и опять без примеров и анализа произведений здесь не обойтись, только вдумчивое отношение помогает находить правильное цветовое решение, через чувство меры и вкуса, а не буквально т. е., гармонично.

Без гармонии ни одно произведение искусства не имело бы шансов на существование. Полная самоотдача, желание изучать и творить делает из студента композитора и творца. Теперь перейдем к более подробному рассмотрению композиционных основ на примерах произведений искусства и примерах студенческих работ Пензенского художественного училища и других. В основном речь будет идти о первом курсе, так как это самый важный период в обучении композиции так как именно здесь закладывается фундамент компетенций которыми должны обладать композиторы, последующие курсы лишь расширяют познания этой области.

Самый первый урок по композиции посвящен общему понятию о том, что такое композиция, композиционный центр, статика и динамика в композиции, используя на начальном этапе схемы на ритмы пятен. Уже сейчас студент должен понять, что схема которую мы ему предлагаем применима не только к геометрическим фигурам, которые они видят как пример, а применима и в станковой композиции, для этого необходимо подобрать ряд произведений которые будут вторить схеме.

Упражнения которые студенты выполняют, должны делаться на основе наблюдений, на основе того, что им очень хорошо знакомо. Например: ритм пятен из фруктов, конфет, печений, посуды, обуви и т.д.

Отмечаем, что ритмы пятен складывается не только из самих предметов и их тона, а также и из падающих от них теней. Важно приучить студента мыслить не контурами, а ритмами, чтобы они почувствовали, что здесь есть своя прелесть, красота, что ритм и пластика предмета начинает диктовать свои условия которые мы должны подчинить нашей задумке. Это задание выполняется не менее 3 уроков, студент должен создать целый ряд различных разработок на ритмы пятен используя домашние работы в виде набросков людей и бытовых зарисовок. Очень важно, чтобы студент понял важность натуральных зарисовок и набросков понял, что все что мы делаем не должно быть бесцельно, что полезны упражнения с разбором по ритму пятен произведений искусства. Поиск задумок и новых ее решений является наиважнейшей задачей которую преподаватель ставит перед студентами.

Следующее задание которое дается студентам «пластический мотив». Начать стоит с того, о чем говорит само название «пластика», как она применима в изображении? Давайте вспомним пластичные материалы: пластилин, полимерная глина, глина обыкновенная, формопласт, клячка. Если мы будем рассматривать другие виды искусства, то наиболее яркими примерами пластичности окажутся пантомима и танец. Можно долго вспоминать другие примеры но все они связаны с движением, то есть пластикой. И так мы можем сделать вывод, что в изображении должно быть движение. У каждого из названных предметов своя пластика, гибкость и податливость, поэтому мы понимаем, что у каждой работы должны быть свои свойственные только ей особенности, это мазки штрихи или наоборот лаконичные пятна, не лишённые пластики данному произведению. Обязательно все сказанное выше должно подтверждаться примерами, будет очень хорошо, если студенты потрогают, помнут материалы, почувствуют их пластику. Обязательно необходимо показать примеры произведений живописного и графического исполнения, чтобы сложилось стойкое понимание того, что преподаватель хочет донести до слушателей только после этого студенты начинают думать и заниматься поиском композиции, поиском идеи. Дома студенты делают наброски и зарисовки

для композиции, на основе которых дальше ведется работа по компоновке и поиску композиционного решения в тоне и цвете.

Понятие равновесия в композиции так же мы наблюдаем из окружающей среды, из предметов которые мы видим ежедневно. Например ваза, дома, машины и т.д. являются симметричными, то есть статично уравновешенными.

В древности художники говорили, что «гармония есть единение многого и согласие несогласного», гармония заключается в борьбе противоположностей форм и размеров, цветовых контрастов, в чем наш глаз и находит красоту и гармонию. Согласованность всех форм, цветовых и тональных пятен их разнообразие и в тоже время необходимая мера или гармония. Равновесие масс в симметричной композиции достигнуть равновесия легче, чем ассиметричной. Остановимся на этом подробнее. Симметрия бывает статичная и динамичная. Статичная как правило с зеркальным отображением по вертикали или горизонтали, динамичная когда развитие идет по спирали. Организация композиционного центра в таких композициях как правило находится в центре.

Формат композиции имеет огромное значение, он подчеркивает те задачи, которые ставит перед собой художник. Легче всего подчеркивать статичность и симметрию в квадрате.

В ассиметричной композиции равновесия достигнуть сложнее, оно приходит постепенно. Художник анализирует и совершенствует соотношение масс темного и светлого, яркого и приглушенного, в конце концов фактуру. В ассиметричной композиции художник уделяет более пристальное внимание равновесию, добиваясь единства и целостного восприятия, мы достигаем гармонии, хотя и не имеем оси.

Следующая тема с которой начинается второе полугодие 1-го курса это «Развитие художественного видения» и начинается она с упражнений. Это очень сложная тема для новичка в нее входит ассоциативное мышление, образное мышление, а главное увидеть и проникнуться тем, что простому человеку не доступно. Художник должен уметь замечать в простых и обыденных вещах красоту и пластику. Художественное видение, это развитие высоко духовного и нравственного отношения к ничем не примечательным вещам. Творческое воображение художника облагораживает и делает ситуацию эстетически приятной для восприятия, вызывая у человека сопереживание: восторг, радость, и другие эмоции которых человек не получил бы увидев эту ситуацию в действительности, а скорее всего просто не заметил, не обратил внимание. Художественный образ предполагает не только мышления, видения но также и мастерства без которого невозможно добиться желаемого результата, а это постоянная работа с натурой не только на уроках живописи, рисунка но и постоянные наблюдения, мыслительная деятельность, умение развить, додумать дофантазировать основываясь на зарисовках, набросках и оформить в художественный образ.

Теперь мы начинаем говорить о цельном восприятии работы, это еще одна тема «Цельность восприятия замысла» Здесь речь со студентами идет о единстве восприятия замысла, ритмы пятен, цвета, пластики, соподчинение. Здесь мы опять показываем примеры обращая внимание на содержательную часть работы, так и ее ритмичное, цветовое и пластическое решение, какие приемы использует художник для более яркой передачи образа.

Душевная черствость и невосприимчивость не позволит художнику создать стоящее, эмоционально напряженное произведение как оптимистичное, так и трагическое. Тонкая грань в проходит в работе над образом и полным осмыслением всего сюжета и колористического решения.

Последняя, заключительная тема по композиции контраст противоположностей, «Контраст как выражение художественного замысла», как он проявляется в природе умение увидеть его. Прежде чем начнется работа над композицией нужно привести примеры из жизни на контраст противоположностей, показать примеры произведений живописи, графики. Очень важно заинтересовать этой темой, чтобы подход к ней был не буквальным, а затрагивал эмоциональную сферу. Каким же бывает контраст в искусстве: контраст цвета, контраст близкого и далекого, старого и нового, большого и маленького. Наблюдая за окружающей нас действительностью мы можем обнаружить массу интересных и контрастов которые не будут

замечены обывателем но художник заметив и создав произведение может заставить зрителя не остаться равнодушным, а зачастую затрагивают потаенные струнки души.

Наблюдая порой за окружающей действительностью студенты находят очень интересные темы, казалось бы, простая и незамысловатая тема «Контраст противоположностей», а сколько глубины порой можно найти в их замыслах. Таким примером может служить работа студента Академии художеств имени Репина. Эскиз композиции «Александр Иванов» затрагивает глубинные процессы душевного состояния Иванова, монументальность его замысла в размере холста и молчаливая внутренняя работа над его созданием, разбросанные на полу эскизы и маленький холст на котором сейчас родится новое композиционное решение или фрагмент задуманной композиции. Контраст идее рабочего процесса, вот задумка художника.

После просмотра образцов, студенты занимаются сбором материала, опять же делая натурные зарисовки и наброски, и только после этого приступают к композиционным поискам, компоновке.

Чутье, которым должен обладать художник не исключает законы композиции, целостность восприятия, соподчинение одного другому и в тоже время существование своего, то что не подчиняется законам является неотъемлемой частью произведения искусства. Весь процесс обучения должен быть направлен на последовательное развитие всех составляющих художника, а это длительный учебный и воспитательный процесс в совокупности.

Список литературы

1. *Голубева О. Л.* Основы композиции. М.: Издательство «Сварог и К», 2008.
2. *Паранюшкин Р.* Композиция. Теория и практика изобразительного искусства. Ростов-на-Дону: Феникс, 2005.

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Музыка – искусство, которое способно оказывать многогранное воздействие. Глубоко воспринятая и осмысленная, она не только доставляет эстетическое наслаждение, но и оказывает сильное влияние на отношение человека к окружающему миру, на его эмоциональное состояние, психические и физиологические процессы (Л. С. Выготский, А. Л. Готсдинер, В. В. Медушевский А. Н. Сохор, Б. М. Теплов и др.).

Наиболее полно возможности музыки раскрываются в системе музыкально-эстетической организации духовно-предметной среды и деятельности школьников, отражающей современные подходы к воспитанию (целостный, комплексный, системный, личностно-деятельностный). Система помогает создать благоприятную для разностороннего личностного развития учащихся.

Сущность музыкально-эстетической системы современной общеобразовательной школы должна в идеале базироваться на объединении основных видов музыкальной деятельности, реализуемых в процессе учебных занятий и внеклассных мероприятий и включать, прежде всего, хоровое исполнительство, слушание музыки, ознакомление с различными жанрами классической и современной профессиональной музыки, биографиями выдающихся композиторов и музыкантов-исполнителей, образцами музыкального фольклора своего народа и народов мира. Очень желательно, также, хотя не всегда легко осуществимо по причинам материального и организационного характера, посещение концертов, музыкальных спектаклей и обучение игре на музыкальных инструментах. В целом, грамотно организованная музыкально-эстетическая среда школы, может служить важным воспитательно-образовательным средством.

Однако, к сожалению, в настоящее время возможности эстетического развития детей в целом, в том числе и средствами музыкального искусства, в реалиях отечественной массовой школы существенно ограничены. Это не позволяет оказывать должное многостороннее влияние на эстетическое развитие школьников с опорой на комплексный подход с включением таких аспектов, как социальный, психологический, образовательный, развивающий, воспитывающий и др. Уроки музыки недостаточны не только в количественном, но и в статусном отношении. Также мало используются ресурсы музыки за пределами школьных классов. Достаточно указать на то, что в предыдущие десятилетия наличие ученических хоров и даже оркестров было характерным явлением и составляло гордость многих школьных коллективов.

Одним из путей решения проблемы представляется направленность на интенсификацию обучения на уроках музыки путем усиления мотиваций школьников к освоению музыкальных знаний, что предполагает переход на уровень, формирующий подлинную эстетическую культуру и художественный вкус.

Значительный потенциал содержит и функциональная музыка, которая может создавать благоприятную эмоционально-психологическую атмосферу не только непосредственно на уроках музыки. Не включаясь в содержание учебного материала, она может снижать утомляемость детей, поддерживать их работоспособность, как, например, во время «музыкальных пауз» по аналогии с более широко практикуемыми «физкультминутками».

Применение музыки в аудиторных и внеаудиторных формах на основе системного подхода активизирует обучение, усиливает его воспитательные аспекты, улучшает социально-психологические условия школьной жизни. Реализуется важная способность музыки повышать обучающее, развивающее и воспитывающее значение учебных предметов, а также ее свойство нормализовать самочувствие учащихся. Данное качество приобретает особое значение в наши дни, так как позволяет снижать нервно-эмоциональное напряжение детей, вызванное ростом и усложнением учебной информации. Созданная в школе благоприятная многофункциональная

музыкальная среда призвана эстетически обогащать учащихся и развивать их эмоциональную отзывчивость.

Таким образом, музыка должна составлять необходимый компонент целостного воспитательно-образовательного процесса, способствуя всестороннему духовному становлению личности школьников на всех этапах получения ими общего образования.

Список литературы

1. *Петрушин В. И.* Психология и педагогика художественного творчества: учеб. пособие для вузов. М., 2017. 441 с.

2. *Торопова А. В.* Музыкальная психология и психология музыкального образования. М., 2016. 245 с.

3. *Поселягина Л. В., Маврин С. А.* Эстетическая культура как категория русской национальной педагогики: монография. Омск, 2016. 164 с.

Ю. А. Самсонова

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор
Научный руководитель Б. В. Илькевич

ПАЛЬЧИКОВЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В настоящее время развитию мелкой моторики детей младшего дошкольного возраста уделяется особое внимание. Это обусловлено возрастными психологическими и физиологическими особенностями детей: в младшем дошкольном возрасте интенсивно развиваются структуры и функции головного мозга ребенка, что расширяет его возможности в познании окружающего мира.

Значимость развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста определена и в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. [5], которая указывает, что приоритетная задача Российской Федерации – формирование нового поколения, обладающего знаниями и умениями, отвечающими требованиям XXI в. Ключевым инструментом решения этой задачи является воспитание детей, которое невозможно без развития моторики.

Обращаясь с терминологии понятия, можно привести определение, данное в работе И. В. Овчаровой: «Мелкая (тонкая) моторика – движение мелких мышц тела, способность манипулировать мелкими предметами, передавать объекты из рук в руки, а также выполнять задачи, требующие скоординированной работы глаз и рук» [3, с. 12].

Работу по развитию мелкой моторики нужно начинать задолго до поступления в школу, а именно с самого раннего возраста. Мелкая моторика ребенка имеет большое значение не только в развитии двигательной сферы, но и улучшает память, умственные способности ребенка, устраняет его эмоциональное напряжение, развивает координацию движений, силу и ловкость рук.

Одним из эффективнейших средств развития мелкой моторики у детей младшего дошкольного возраста являются пальчиковые игры. По словам Н. В. Носачевой, Е. С. Шаниной: «Пальчиковые игры – общепринятое название занятий на развитие мелкой моторики у детей. Как правило, пальчиковые игры сопровождаются рифмованными историями или сказками, чтобы занятие было интересно ребенку» [2, с. 44].

Все пальчиковые упражнения можно условно разделить на три вида:

- упражнения для кистей рук;
- упражнения для пальцев условно статические;
- упражнения для пальцев динамические.

Функциональная характеристика каждого из видов пальчиков игр представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Виды пальчиковых игр [1, с. 125]

Виды игр	Функциональная характеристика
Упражнения для кистей рук	развивают подражательную способность, достаточно просты и не требуют тонких дифференцированных движений
	учат напрягать и расслаблять мышцы
	развивают умение сохранять положение пальцев некоторое время
	учат переключаться с одного движения на другое
Упражнения для пальцев условно статические	совершенствуют полученные ранее навыки на более высоком уровне и требуют более точных движений
	развивают точную координацию движений
Упражнения для пальцев динамические	учат сгибать и разгибать пальцы рук
	учат противопоставлять большой палец остальным

Е. И. Пономаренко, Л. Н. Афонина, О. Н. Водняк указывают на то, что можно придумать множество полезных, для развития мелкой моторики, совместных с ребенком занятий. Стоит помнить, если пальцы развиты, то речь и мышление ребенка тоже будут развиваться параллельно. Проводя занятия с дошкольниками необходимо учитывать их эмоциональное состояние, настроение и способности [4, с. 352].

Дети дошкольного возраста во время пальчиковых игр могут использовать различные мелкие предметы, конструкторы. Важно, чтобы каждый из пальцев получал максимально возможную нагрузку, ведь за каждое нервное окончание отвечает отдельная рефлекторная часть мозга. Импульсы, посылаемые клетками головного мозга должны отработаться до интуитивной, подсознательной памяти, а мышечная структура пальцев рук должна развиваться и укрепляться. Пальцы должны стать более подвижными, сухожилия в норме растянуты для выполнения отведенной им роли. Точность выполнения задач зависит от способности управления своими движениями. Вялое развитие и пассивные тренировки не позволят достичь эффективных результатов.

Использовать мелкие предметы в процессе занятия пальчиковыми играми можно разнообразные, от крупы до бисера и пуговиц. «Особенно, положительная динамика развития достигается, когда ребенок самостоятельно нанизывает на нитку или проволоку пуговицы или бисер. Можно научить детей перекачивать между пальцами рук различные предметы, с закрытыми глазами угадывать, что они держат в руке. Предметы должны отличаться друг от друга как по форме, по величине, так и по твердости», – пишет Е. Н. Бычкова [1, с. 145].

Песочная терапия также не малоизвестна в современном образовательном мире своими свойствами. Дети к песку проявляют огромный интерес и желание покопаться в нем подольше. В песке можно не только строить замки, но и рисовать песком в специальных светящихся песочницах, играть мелкими игрушками по различным сценариям. Для организации песочной терапии понадобится всего лишь сколоченная из фанеры и брусков небольшая настольная песочница. Лучше, чтобы она была лакирована или окрашена. Для иллюминационной песочницы понадобится на дно вместо фанеры лист оргстекла и светодиодная лампа с рассеянным светом под дном. Одинаково полезно для разных целей использовать влажный и сухой песок. Главное чтобы песок, если он с улицы, был прокален в духовке или на сковороде.

Существует много других видов развивающих упражнений посредством пальчиковых игр, например: вырезание ножницами, создание аппликаций, плетение, оригами, раскраска и рисование, шнуровка, лепка из глины, теста, пластилина, графические упражнения, штриховка. Все эти занятия содержательны и привлекательны по своему характеру, дети просто обожают проявлять свои таланты и способности, а еще больше любят хвалиться перед взрослыми своими достижениями.

Разнообразие еще требуется и для того, чтобы каждый ребенок мог проявить себя в различных интересах, ведь способности у каждого разные. Кто-то больше любит лепить, у него это лучше получается, а у кого-то лучше получается плести. Все эти занятия должны проводиться не только одними воспитателями детского сада, но и большая часть ответственности и заинтересованности в развитии и образовании детей должны проявлять сами родители.

Таким образом, дети младшего дошкольного возраста отличаются подвижностью и двигательной активностью, разнообразием выполнения точных движений мелкой моторики рук. Именно в этом возрасте у ребенка продолжается интенсивный процесс развития двигательных функций. Поэтому начинать работу по развитию мелкой моторики нужно с самого раннего возраста.

Для развития ручной моторики в настоящее время используется большое количество разнообразных игр и упражнений. Успешное формирование мелкой моторики младших дошкольников происходит в единстве развития моторного, сенсорного, эмоционального и мыслительного компонентов. Сформированные моторные движения совершенствуют функции центральной нервной системы, при движениях интенсивнее протекают все физиологические процессы.

Список литературы

1. *Бычкова Е. Н.* Игры и упражнения на развитие мелкой моторики. М.: Литера, 2013. 510 с.
2. *Носачева Н. В., Шанина Е. С.* Развитие мелкой моторики у детей дошкольного возраста через игры и игровые упражнения // Молодой ученый. 2017. № 11.1. С. 44–47.
3. *Овчарова И. В.* Развитие мелкой моторики рук у детей дошкольного возраста. СПб: Старый Оскол, 2015. 320 с.
4. *Пономаренко Е. И., Афонина Л. Н., Водняк О. Н.* Развитие мелкой моторики детей дошкольного возраста с нарушениями в речевом развитии // Педагогический опыт: теория, методика, практика: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 13 июня 2016 г.) / Редкол.: О. Н. Широков [и др.]. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. № 3 (8). С. 352–355.
5. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Утверждена Распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (Дата обращения: 19.12.2019).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ФОЛЬКЛОРА В АСПЕКТЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Сегодня фольклор служит неотъемлемой основой эстетического воспитания подрастающего поколения. Использование фольклора педагогами в школах выступает эффективным средством решения воспитательных и познавательных задач.

Фольклор – это народная поэзия, отражающая трудовую деятельность определенного народа, общественный и бытовой уклад, культуру и веру народа, и т.д. В фольклоре вбирает в себя воззрения, стремления и идеалы народа, его поэзию, огромный мир мыслей, чувств, переживаний, мечты о справедливости и счастье. Фольклор как устное народное художественное творчество возникло в процессе формирования человеческой речи.

Глубоко знать фольклор ингушского народа, его самобытность, неповторимую неотъемлемую часть культуры – означает знание истоков своего народа. Изучение фольклора тесно связано с историей. Исходя из этого эстетическое воспитание подрастающего поколения средствами фольклора, воздействует через него на все духовно-эстетическое воспитание учащихся, их чувства и убеждения. Фольклор всегда связан с историей развития народа, со сменой общественно-политических взглядов народа, и постоянно развивается, меняется, соответствуя настоящему времени.

У истоков развития общества людей фольклор выполнял материально-практическую функцию, так как был тесно связан с деятельностью человека. А уже потом, фольклор приобретает духовно-воспитательную функцию.

Сегодня педагогические воспитательные возможности комплексного использования фольклора в эстетическом воспитании детей в современной школе используются, с нашей точки зрения, не в полной мере.

Фольклор – является богатой, многообразной самостоятельной областью культуры, развитие которой обусловлено законами формообразования, присущими всякому художественному творчеству устной традиции. Изучение живой народной традиции фольклора дает возможность проникнуть в подлинный жизненный смысл народной культуры и понять организующие его силы. Фольклор неразрывно связан с жизнью и деятельностью людей, с их традициями. Так и слагались песни, легенды, баллады, предания. А учащиеся, в ходе обучения, как губка впитывают все, что им говорят.

Фольклор – неотъемлемая часть духовной жизни школьников; поэтому основным и обязательным условием развития специальных способностей учащихся является – разнообразие и богатство фольклорных впечатлений. Огромную роль в обучении учащихся произведениям фольклора играют навыки восприятия произведений фольклора. Исходя из этого, на фольклорных занятиях в первую очередь нужно развить эмоциональную отзывчивость учащихся на произведения народного фольклора. Если правильно подобрать и художественно исполнить произведение фольклора, оно может успешно решить эту задачу. Активно происходит закрепление у учащихся интерес к фольклорным произведениям, развивая творческие способности учащихся, и, в процессе обучения учащихся фольклору повышается восприимчивость к традициям народа. Также у учащихся формируется способность чувствовать характерные особенности культуры своего народа.

Важнейшей задачей школы является – научить учащихся одновременно переживать всю образную красоту фольклорных произведений и воспринимать ее как факт общественной жизни своего народа. И лишь тогда, без менторства и чужого вмешательства, подталкивания и назидательных советов, человек пойдет навстречу к истокам национальной культуры, зовущей его к самоутверждению и созиданию. И на этом славном пути должны стоять умные, заботливые учителя-энтузиасты, воодушевляющие школьников своим неумным стремлением открыть им волшебный мир фольклора. Основным залогом успеха в работе является

увлеченность самого учителя изобразительного искусства, его энтузиазм, не оставляющий вне сферы ни других учителей, ни учащихся. Тогда возникает тот творческий коллектив, которому по плечу все. Исполняя коллективные формы работы, в то же время необходимо уделять внимание и раскрытию индивидуальности каждого ребенка, помогать ему самостоятельно познать выразительную сущность ведущих элементов фольклорного языка. Одновременно с этим учащиеся получают знания в области художественной грамоты и навыки. Детский фольклор формируется под воздействием множества факторов. Среди них – влияние различных социальных и возрастных групп, их фольклора, массовой культуры, бытующих представлений и многого другого.

Устное народное творчество как искусство синкретическое, в котором исключительно ярко выражено игровое начало, может быть использован как одно из условий формирования в детях нравственного, эстетического, интеллектуального и физического потенциала.

В фольклоре любого народа находят свое отражение его история, думы, чаяния, мировоззрение и художественное мышление. Период развития устного народного творчества идет из далеких глубин истории, охватывает многие века и имеет длительную и активную художественную традицию. Поэтому ингушский фольклор представлен развитой системой жанров, большим разнообразием сюжетов и художественных средств.

В прежние времена фольклор бытовал устно и в определенной национальной среде. Имели место лишь изустные контакты между народами. В наше время сфера бытования фольклора значительно расширилась, ибо он теперь не только в живом разговорном общении, но чаще и чаще появляется на страницах различных научных публикаций.

Интерес к ингушскому фольклору начал проявляться уже два столетия назад. К фольклору горских народов обращались и такие гении русской литературы как А. С. Пушкин, М. Ю. Лермонтов, А. Н. Толстой и многие ученые. А с XIX в. фиксаторами и публикаторами фольклора наравне с русскими стали представители зарождающейся местной интеллигенции.

Фольклор ингушского народа отражает душу этого народа, поэтизм его, отношение ингушского народа к самой жизни, творимое добро им, чувства и мысли народа. В процессе знакомства с фольклором народа понимаешь, что какой народ это, что думали люди этого народа в прошлом, чего желали и к чему стремились. Также в фольклоре отражаются дружеские взаимоотношения народа со всеми соседними народами.

Сегодня в условиях социальной-экономических и общественных-политических преобразований, происходящих в обществе, народы нашей страны получили возможность обращения к ценностям традиционной регионально-национальной культуры. Обусловлено это тем, что повышается интерес к данной проблеме не только со стороны ученых педагогов, но и самой необходимостью ее глубокого осмысления и практического решения.

В потоке общекультурных ценностей все чаще звучит тема национально-региональной культуры, народного творчества, заботы об охране народных ремесел, попытки возрождения своеобразия традиционной, в частности, фольклора, утраченной и забытой в предметом мире. В основе эстетической и регионально культурной общности лежат выработавшиеся на протяжении веков характерные представления людей об окружающем мире, которые влияют на художественные особенности предметно-пространственной среды того или иного этноса и региона. Расширение сфер образовательных влияний национального искусства, устного народного творчества, в частности, фольклора, отвечает стратегическим воспитательным задачам общества: максимально использовать в работе с учащимися, молодежью все то, что опирается на прогрессивные традиции народа, национальной культуры что связано с его национальной самобытностью во всех областях духовной жизни.

Ключевая задача современных концепций образования решается созданием условий в педагогическом творческом самоопределении подрастающего поколения в сфере исторических развивающейся культуры, по средствам приобщения детей к ценностям национальной культуры. Бесспорно устное народное творчество есть феномен национальной культуры. Инновационность традиции и новаторство, все необходимые культурные нравственные

эстетические ценности, устремленность в перспективу развития делают его важной составляющей в социологической характеристике общества.

Из этого мы видим необходимость совершенствования художественного образования в дальнейшем, эстетического воспитания учащихся основываясь на освоении и глубокого восприятия культурно-исторического и этно-педагогического наследия человечества.

Сегодня сложилось новое понимание современных концепций главной цели образования: формирование готовности к саморазвитию, обеспечивающей интеграцию личности. В общеобразовательных процессах личность адаптируется, входя в национальную и мировую культуру, осваивает ее и комфортно в ней пребывает, творя новые ценности культуры. Реализация этой цели и современных концепций эстетического воспитания требует разрешения целого ряда задач, среди которых – последовательное воспитание у школьников активной жизненной позиции не только как хранителя, но и как созидателя отечественной и мировой культуры, знающего и любящего свой край, свою родину, болеющего душой за их процветание. Успех преобразований современных концепций в области воспитания, в частности, эстетического, в настоящее время зависит от того, с какого возраста произойдет обращение ребенка к культуре и народному творчеству родного края. Характерной особенностью культурного освоения территории любого региона является постепенное формирование общего и особенно нравственно психологического климата, приспособление к природно-ландшафтным условиям и учет регионально-национальных традиций, в частности устного народного творчества.

Произведение устного народного творчества содержит основные идеи, пути, средство традиционного народного воспитания. Их усвоение и актуализация подрастающим поколением, т.е. усвоение мудрого жизненного опыта народа, есть воспитательный процесс, который осуществлялся фольклорным путем. Фольклор несет в себе все необходимые эстетические ценности, представляет собой модель эстетического сознания и отношения, в нем выражены вечные идеалы и устремления народа – в этом непреходящая ценность фольклора в эстетическом воспитании школьников.

Если учесть сегодняшнее тревожное состояние молодежи, то мы видим терапевтический эффект народного фольклора, используемого в школьных занятиях. Оно близко учащимся в силу своих художественных особенностей, и понимается с легкостью, воспроизведено в самостоятельной деятельности, что и способствует чувства удовлетворенности, создавая эмоционально благоприятную обстановку для учащихся. Они получают положительные эмоции в виде успешного осуществления творческой деятельности, приобретают уверенность и удовольствие. Во время занятий творческой деятельностью учащиеся отвлекаются от дурных мыслей, обид, печальных событий. И фольклор помогает легче всего воспитать эти качества в учащихся. И от того, как сможет преподаватель ввести учащихся в мир народной культуры, развить эмоции и нравственность, может определить на всю жизнь гармоничное отношение к миру у учащихся. Подлинный фольклор составляет неотъемлемую часть жизни детей. Поэтому встает вопрос: а надо ли вводить детей в фольклор, ведь они в нем?! – Да! Надо! Потому что школьный фольклор переходит для ребенка в сферу специально организованного обучения. В жизни обучение идет исподволь, незаметно для ребят, а в специально организованном обучении появляется необходимость вводить учащихся в фольклор. И хочется верить, что учащиеся, воспитанные на народных традициях, обычаях, фольклоре, вырастут настоящими людьми. Приобщение подрастающего поколения к сокровищам родной национальной культуры, в частности, к фольклору, возрождение национальной духовности нравственности – это решение задачи государственного масштаба. Сегодня очень важно формирование у учащихся школ эстетической творческой способности, ведь усвоение и изучение детьми традиций фольклора способствует как эстетическому воспитанию, так и развитию творческих способностей.

УСТНОЕ НАРОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО В СИСТЕМЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ ИНГУШЕТИЯ)

Культурные ценности и установки, сложившиеся на протяжении веков, входят в национальное сознание народа, образуя его основание. Особое место в национальном самосознании ингушей занимает тема любви к Родине. Ценность родной земли, культ предков и связанный с ним культ земли предков, родина, отцовский дом является для ингушского народа высшей духовной ценностью.

Своеобразие национальной культуры ингушей проявляется в материальной и духовной сферах жизни и деятельности народа, охватывающих «все предметное и духовное богатство, созданное народом и используемое им в своем национальном существовании».

В устном народном творчестве ингушей отражена многовековая история духовного развития народа. Важной сферой духовной культуры является устное народное творчество, которое выступает ценным источником для изучения истории ингушского народа. Исторические события прошлого, представления об окружающем мире, отголоски древних религий, знания, которые имелись, но были забыты, сохранились в памяти народа в виде преданий, легенд, мифов, сказок, героических и лирических песен. В произведениях устного народного творчества прослеживаются мировоззрение, миропонимание, нравственно-этические идеалы народа, различные стороны его жизни и быта, представление о добре и зле, благородстве и справедливости, дается народная оценка многим событиям и человеческим поступкам. Фольклор ингушей имеет вместе с ярко выраженным своеобразием много общего с устным народным творчеством других народов.

Особое место в фольклоре ингушей занимает нартский эпос, являвшийся духовной опорой, и в какой-то степени предопределивший наиболее общие черты национального характера, менталитет и этико-эстетические идеалы. Нарты осознавались предками, объединенными свободолубием, беззаветным героизмом и презрением к смерти, проявлением рыцарства в бою и быту. Главными героями нартского эпоса были: Колой Кант, Сеска Солса, Села Сата, Малха Аза, Хамчи Патараз, Нясар, Боткий Ширтка, Пхьагал Баьрий и др. Жизнь главных героев эпоса, их изречения и моральные нормы, были для ингушей образцом мужества, смелости, верности в дружбе, примером честности и благородства. Ингушей в нартском эпосе привлекал рыцарский дух. На эпосе воспитывалось подрастающее поколение. Исторические мотивы, наметившиеся в нартском эпосе, получают дальнейшее развитие в других жанрах фольклора. Большую роль в фольклоре занимают героико-эпические песни (илли). В этих песнях развиваются темы национально-освободительной и социальной борьбы.

В конце XIX – начале XX вв. появляются абреческие песни, герои которых выступают заступниками народа. Песенный репертуар был разнообразным. Выделялись лирические и колыбельные, обрядовые, шуточные, и песни-плачи. В каждом ауле были свои песнотворцы и исполнители народных песен, которых приглашали на праздничные мероприятия. При этом использовались оригинальные музыкальные инструменты – трехструнная скрипка с дугообразным смычком, дахчан-пандар (горская балалайка), позднее появилась гармоника, на которой играли девушки. Излюбленным танцем ингушей была парная лезгинка. Для наблюдения за порядком во время танцев назначался распорядитель-тамада. Танцы ингушей имели много вариантов, но все они отличались пластикой, грациозностью, изяществом и простотой.

Фольклор, образно говоря, является «литературой» бесписьменных народов. В фольклоре аккумулируются представления народа об окружающем мире, о своей истории, о появлении человека, нашей планеты, формировании ее поверхности, о появлении звезд, солнца и луны, языческие воззрения, нравственно-этические представления и т.д. Фольклор является ценным источником в эстетическом воспитании.

Любовь к Родине и родной земле, добро и зло, мудрость и глупость, образованность и невежество, благородство и хамство, взаимоотношения старшего и младшего, уважение к женщине, жадность и щедрость, труд и лень, правда и ложь, любовь и ненависть, мужество и трусость, отношения в семье, участливость к людям другой веры и национальности, гостеприимство, жизнь и смерть, богатство и бедность и многое, многое другое о человеческих достоинствах и пороках нашли свое отражение в ингушском фольклоре.

Вопросы духовно-нравственного совершенствования давно и постоянно волновали наших предков и являлись неотъемлемой частью этнопедагогики. Предшествующие поколения думали о нас, своих потомках, и поэтому в краткой и содержательной форме пословиц и притч передали в наследство нам свою мудрость. В ее изучении и восприятии нами заключена мощная и благотворная связь ушедших и нынешних поколений.

Особо надо отметить в устном народном творчестве ингушей пословицы и поговорки назидательного характера (совета, поучения, изречения).

Сбор по крупицам пословиц и поговорок назидательного характера, этих кратких нравоучительных жанров дело нелегкое. Одно дело прослушать и записать сказку, совершенно другое дело – записать короткую пословицу и поговорку. Ведь она «к слову молвится». Действительно, эти жанры народного творчества по преимуществу употребляются применительно, к конкретному случаю жизни. Если попросить любого знатока народных изречений привести пословицы или рассказать притчи, то «по заказу» он их вспомнит едва ли с десяток, хотя и знает несравненно больше. Поэтому пословицы и притчи чаще всего «подслушиваются» в живой разговорной речи, в которую они вплавлены и как бы сами собою, по случаю, вспоминаются, украшают речь, делают ее убедительной.

В процессе международного общения ингушский назидательный фольклор включает в себя пословицы и притчи общемирового звучания. Например, широко известная пословица «Ученье – свет, а неученье – тьма» (Дешар-сердало, ца дешар-боадо»). Или сюжеты притч на темы: кто из мышей повесит звонок на шею кошки: о жадном человеке, зарезавшем курицу, несущую золотые яйца; о том, что горе в связи со смертью близкого познали все люди; о том, что не надо отгонять насытившихся мух и мн. др. Подобные изречения и сюжеты свидетельствуют, что ингуши жили в общечеловеческом содружестве, и им были близки и понятны единые для всех народов идеалы.

Близки между собою пословицы и поговорки кавказских народов, особенно чеченские и ингушские. Этот жанр у чеченцев разрабатывался Т. Джамбековой, Х.-М. Цугаевым и др. Достойное внимание ингушским пословицам и поговоркам еще в 1920 годы уделил З. Мальсагов. В 1930 гг. их записывали и публиковали Л. Ахриев, Х.-Б. Мутэлиев. Используя их материалы и дополняя своими, в 1960-х гг. сборник произведений этих жанров опубликовал известный ингушский фольклорист А. О. Мальсагов.

Народно-поэтический характер и эстетические достоинства народной сказки были бы достаточными основаниями для ее всестороннего изучения. Но к этим достоинствам добавляются другие, не менее серьезные, которые сами по себе являются и важными, и актуальными: именно сказка явилась той почвой, на которой выросла литература европейская. Да и мировая литература создана на основе национального фольклора каждой нации.

Заметим и то, что наиболее острое и пронзительное психологическое чувство и состояние человека, которые вошли в нашу плоть и кровь – это тема любви, неотъемлемая часть мировой литературы, вошедшая в прозу и в лирику через народную Песню. Не надо упрощенно понимать утверждение, что фольклор – источник вдохновения. Да, фольклор и конкретно сказка являются источниками разнообразных сюжетов в литературе, ибо эстетика фольклора и эстетика литературы – это глубоко различные категории и успеха здесь добивается только писатель, который сумеет не только воспринять народную традицию, но главным образом, если он сумеет ее преодолеть. Эта проблема всегда должна быть в центре внимания исследователя.

Сюжеты ингушских сказок до сих пор не были описаны и классифицированы по системе Аарне – Томпсона и первая попытка в 2004 г. дала возможность кодифицировать их, определить приоритетные из них.

Социально-бытовые сказки называют новеллистическими, бытовыми и реалистическими и каждое из этих названий может принять только с определенными оговорками. Эти сказки имеют свои определенные признаки, основными которых являются: 1) повествование от первого лица, что невозможно в волшебной сказке; 2) наличие большого количества бытовых элементов, интересных наблюдений определенных деталей, интересных наблюдении и определенных деталей; 3) краткость и простота изложения; 4) простота интриги; 5) отсутствие сверхъестественности; 6) нет утроений, как в волшебной сказке; 7) отсутствие вступительных и заключительных формул, общих мест. Кроме того, в бытовой сказке не нарушаются законы природы, а если и нарушаются, то это представлено, как реально возможное.

Ингушские сказки имеют свой круг сюжетов, образов и строятся они несколько иначе, чем сказки волшебные. Герои бытовых сказок – это умные, знающие себе цену люди. Они живут своей повседневной трудовой жизнью, характерной для горца, предприимчивы. Если русская строится на действиях героя, который активно не принимает социальные нравственные нормы феодального строя, то у героев ингушских сказок нет такого резкого неприятия социального зла, так как горец и не знал его. Ингушские сказки стали записывать как раз тогда, когда еще были сильны институты родового строя и мы не увидим этого противостояния в них. Сильна тенденция к реалистичности, что видно из названий сказок («Спор мужа и жены», «Счастье», «Нет ничего лучше хорошей жены, нет ничего хуже плохой жены», «Ошибка оленя» и др.). Многие из них имеют имена, как собственно ингушские, так и исламские.

Анализ ингушской сказки дает возможность сделать определенные выводы:

– в основе сказки лежит созидательный труд в борьбе народа за его освобождение и непоколебимая вера в победу добра над злом;

– богатая фантазия и порожденная ею многочисленная галерея героев сказок – плод творческого, гармонического объединения наблюдений над реальной действительностью с мечтой о прекрасном будущем народа;

– сюжеты и система образов, использование средств художественного изображения служат раскрытию идейного содержания сказок, а классификация их – одна из важнейших проблем сказковедения ингушей.

Ингуши очень любят свой фольклор. Народные песни регулярно звучат по телевидению и радио. Они с удовольствием заучиваются школьниками. Ингушские писатели и поэты пишут свои произведения, используя в них богатый мир сказок, преданий, песен. Исследователи продолжают записывать и изучать устное народное творчество.

О. В. Северинец

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

О. П. Метельская

Гомельская Ирнинская гимназия, Республика Беларусь, г. Гомель

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Мир информационных технологий не стоит на месте. Развиваясь, он внедряется во все сферы человеческой деятельности. Различные гаджеты уже давно являются неотъемлемой частью повседневной жизни человека. Множество электронных ресурсов в сети Интернет и разработанных приложений в смартфонах во многом облегчают поиск необходимой информации. В свете такого стремительного развития информационно-коммуникативных технологий процесс обучения иностранному языку все чаще требует выхода за рамки аудиторного изучения языкового материала. Сегодня образование предполагает не только использование технических средств обучения, но и нахождение новых форм, методов и подходов к процессу обучения. Современные школьники/ студенты имеют возможность посредством сети Интернет вести переписку с носителями иностранного языка, общаться с ними в различных мессенджерах, участвовать on-line в различных международных конференциях, конкурсах, проектах и т.п.

Еще одной важной составляющей сегодняшнего процесса обучения является реализация метапредметного подхода. Использование данного подхода как принципа организации учебного процесса не только открывает широкие возможности взаимодействия дисциплин, но и в высшей степени способствует формированию языковой компетенции школьников и студентов, развивает способность перерабатывать материал различными способами [2, с. 115].

Также остается актуальным вопрос мотивации учащихся к изучению иностранного языка. Школьники/ студенты не всегда четко представляют себе перспективу знания, к примеру, английского языка. Для них иностранный язык – это один из предметов, который изучается в школе/вузе. Задача преподавателя в данном случае – заинтересовать учащегося, открыть и показать возможности реализации себя в мире знания языка.

Авторы статьи ставят своей целью описание практического применения всех вышеперечисленных подходов при обучении английскому языку на факультативных занятиях по информатике. Стоит отметить, что взаимодействие учителя английского языка с учителем информатики реализует еще один немаловажный подход в обучении – team teaching – так называемое «командное (групповое) преподавание». В широком смысле team teaching – это педагогическое сотрудничество, взаимодействие двух и более преподавателей с целью сделать процесс обучения более эффективным [1, с. 8], [5, с. 136].

В сфере информационных технологий постоянно растет спрос на образовательные проекты/ приложения и игры. Современные школьники и студенты довольно большую часть времени проводят у компьютеров, телефонов и других гаджетов, позволяющих играть в различные игры. Однако не все игры способствуют развитию навыков адаптации человека в обществе и приобретению новых знаний. В этой связи растет число запросов на создание именно обучающих приложений и игр, когда в процессе игры приобретаются новые знания, умения, создаются интерактивные условия их применения на практике.

При подготовке к белорусским республиканским конкурсам по созданию интерактивных апплетов по предмету «Английский язык», авторами статьи была отобрана группа учеников, которые создавали проекты и игры, позволяющие изучить различные темы на английском языке. Учащиеся работали в среде программирования Scratch на факультативных занятиях по информатике, т.к. изучение данной среды не входит в школьную программу. Scratch (Скретч) является простым и доступным языком программирования, позволяющим создавать интерактивные истории и игры, а потом делиться ими по всему миру [6]. Скретч был разработан как новая учебная среда для обучения школьников программированию. Он

позволяет создавать фильмы, играть с различными объектами, видоизменять их, перемещать по экрану, устанавливая формы их взаимодействия. Это объектно-ориентированная среда, в которой блоки программ собираются из разноцветных кирпичиков команд [7].

В создании обучающего проекта по английскому языку крайне важна сплоченная педагогическая работа. Задача учителя по английскому языку – помочь учащемуся правильно составить план проекта или игры: в зависимости от цели (изучение нового материала, повторение и отработка изученной темы, контроль знаний) проект должен иметь методически правильное оформление; разделы, если их несколько, должны быть взаимосвязаны и логичны. Учитель по информатике следит за технической стороной создания проекта: обучает и подсказывает, как сделать, чтобы проект или игра «работал(а)» – объекты двигались, выполнялись необходимые действия и т.п. По сути, над созданием игры работает команда, в которой у каждого участника есть свои задачи, объединенные одной целью – разработкой «продукта», который будет отвечать и методическим, и техническим требованиям. Нередко несколько учащихся решают трудиться над одним проектом, и здесь роли распределяются следующим образом: кто-то отвечает за геймдизайн, кто-то за написание кода, кто-то за представление готовой игры судьям или заинтересованным лицам. Однако и в данном случае учителя выступают в роли своеобразных менторов, которые направляют, подсказывают и указывают на ошибки.

В результате такой работы учащиеся получают бесценное количество знаний, умений и навыков: работа в команде развивает ответственность перед другими участниками создания проекта; совместная работа положительно влияет и на дальнейшие взаимоотношения в классе/школе; учащиеся получают новые знания по предмету, в данном случае английскому языку. Проекты могут быть направлены на изучение новых лексических единиц, грамматических конструкций, правил чтения. Создаются разделы для интерактивной отработки полученных знаний (угадывание слов, ответы на вопросы, подстановка грамматических структур). На этапе создания проекта, а затем и при множественных проверках работы готового продукта учащиеся доводят полученные знания и умения до автоматизма; изучение программирования на языке Scratch формирует не только логическое и алгоритмическое мышление, но и навыки работы с мультимедиа, создаются условия для активного, поискового учения. Школьники учатся понимать и создавать компьютерные программы, использовать компьютер для решения различных задач.

Созданные под руководством авторов статьи проекты обучающих игр можно посмотреть на сайте сообщества и среды программирования Scratch по адресу <https://scratch.mit.edu/> [3], [4]. Хотелось бы отметить, что игры могут дополняться различными разделами, уровнями или быть объединены в проекты, к примеру, по изучению тем на разных ступенях школьного обучения либо по уровню владения языком. Таким образом, разработка обучающих проектов позволяет не только реализовать множество педагогических методик и подходов к изучению предметов, но и дает возможность пользоваться готовыми «интеллектуальными продуктами» другим заинтересованным людям.

Список литературы

1. *Бобырь С. Л.* Преимущества использования технологии team teaching в педагогической практике магистрантов // Актуальные проблемы романо-германской филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы IV Междунар. науч. конф., Гомель, 24 октября 2014 г. Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины. С. 8–10.
2. *Полевая Т. Н., Северинец О. В.* Междисциплинарный подход к обучению английскому языку на факультете иностранных языков // Вопросы лингвистики и методики преподавания иностранного языка: сб. науч. ст. Вып. 4 Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2014. С. 115–119.
3. Проект «My house is my castle» [Электронный ресурс]. URL: <https://scratch.mit.edu/projects/308948851/> (Дата обращения: 28.06.2019).
4. Проект «Our wonderful world» [Электронный ресурс]. URL: <https://scratch.mit.edu/projects/277783325/> (Дата обращения: 28.06.2019).
5. *Северинец О. В., Шеремет О. И.* Применение методики team teaching на факультете иностранных языков // Вопросы лингвистики и методики преподавания иностранного языка: сб. науч. ст. Вып. 5. Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2015. С. 136–141.
6. Что такое Scratch? [Электронный ресурс]. URL: <http://scratch.by/about/> (Дата обращения: 28.06.2019).
7. Что такое Scratch? [Электронный ресурс]. URL: <https://scratch.ucoz.net/index/0-2> (Дата обращения: 28.06.2019).

И. А. Семкина, Е. Н. Бутько

Витебский государственный университет им. П. М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск

ПОДРОСТКОВАЯ ТАБАЧНАЯ АДДИКЦИЯ КАК ОБЪЕКТ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время формирование у подростков культуры здорового образа жизни является острой проблемой, решение которой реализуется на нескольких социальных уровнях. При этом, в учреждениях образования чаще всего с этой целью используется форма активного досуга и занятий, активизация формирования навыков здорового образа жизни. Проблема сохранения здоровья подрастающего поколения стала не только медицинской, но также и педагогической. Современные школьники не приучаются систематическим занятиям физическими упражнениями, не информируются надлежащим образом о важной роли образа жизни человека в сохранении и укреплении его собственного здоровья.

На фоне этого активно развивается склонность подростков к аддиктивному поведению, и в частности к табачной аддикции. Это усиливает задачу, возложенную на учреждение образования в формировании навыков здорового образа жизни обучающихся, а также воспитании сознательного и ответственного отношения к сохранению, укреплению здоровья подростков. В реализации и решении приведенных оздоровительных задач немаловажное значение приобретает целенаправленно организованная просветительская, физкультурно-оздоровительная деятельность с непосредственным активным участием родителей, педагогов и медицинских работников.

Цель исследования: изучить подростковую табачную аддикцию как объект социально-педагогической деятельности в учреждении образования.

Материал и методы исследования: базой исследования выступает государственное учреждение образования «Средняя школа № 10 г. Витебска». Общее количество респондентов составило 20 обучающихся 11 класса. Для реализации цели исследования использовались следующие методы: терминологический, анкетирование, методы математической статистики, анализ полученных данных.

Результаты и их обсуждение. Устав Всемирной Организации Здравоохранения определяет понятие здоровье как состояние полного физического, душевного социального благополучия, а не только как отсутствие болезней и физических дефектов. Данное определение является абсолютного здоровья является абстракцией, по мнению С. В. Попова. При этом приведенное определение изначально исключает людей, у которых есть какие-либо (врожденные или приобретенные) физические дефекты, даже в стадии компенсации.

В 1968 г. Всемирная организация здравоохранения приняла следующую формулировку понятия здоровье – свойство человека выполнять свои биосоциальные функции в изменяющейся среде, с перегрузками и без потерь, при условии отсутствия болезней и дефектов, с выделением физического, психического и нравственного здоровья [3, с. 89].

Г. Л. Билич и Л. В. Назарова дополняют это определение и добавляют, что здоровье является состоянием полного, физического, душевного и социального благополучия; способностью приспосабливаться к постоянно меняющимся условиям внешней и окружающей среды, а также естественному процессу сохранения [1, с. 261].

Ученые С. П. Боткин, П. Ф. Лесгафт заложили основы современной валеологии – науки о здоровом образе жизни. Так, С.С. Боткин определял здоровье человека прежде всего, как способ приспособления и эволюции, функцию воспроизводства, продолжения рода, а также гарантию здорового потомства. Нарушение, недостаточность этой функции он рассматривал в качестве важнейшей основы патологии. Проблема здоровья подрастающего поколения также интересовала многих педагогов.

Например, забота о здоровье растущего ребенка является комплексом санитарно-гигиенических норм и правил, а не сводом требований к режиму, питанию, труду и отдыху, утверждал В. А. Сухомлинский.

Следовательно, приведенные определения демонстрируют, что понятие здоровья является отражением качества приспособления организма к условиям внешней среды, итогом процесса взаимодействия человека и среды его обитания; непосредственно состояние здоровья формируется в результате взаимодействия внешнего (природного и социального) и внутреннего (наследственность, пол, возраст) факторов [2, с. 123].

Целью осуществления социально-педагогической деятельности в условиях учреждения образования на современном этапе является создание единого образовательного и оздоровительного пространства в процессе вовлечения родителей в педагогическую деятельность учреждения по формированию культуры здорового образа жизни подростков.

Деятельность по формированию здорового образа жизни подростка должна проводиться со всеми участниками образовательного процесса: педагогами, детьми, родителями. В учреждении образования процесс приобщения обучающихся к здоровому образу жизни, кроме традиционных форм физкультурно-оздоровительной деятельности и профилактической работы медицинского блока, включает также проведение таких мероприятий, как день здоровья, занятие валеологического содержания, досуг, викторина на тематику оздоровления, чтение художественной литературы, знакомство школьников с народными традициями, культурой, знакомство с родным городом, ознакомление с правилами безопасного поведения и т.д.

Для исследования склонности подростков к табачной аддикции нами было проведено анкетирование обучающихся старших классов ГУО «Средняя школа № 10 г. Витебска». Полученные данные были анонимными, что дает нам основание не сомневаться в достоверности полученных результатов исследования. Среди опрошенных подростков большинство оказалось курящими – 75 %. Только 25 % старшеклассников не курят. Также анкетирование показало, что достаточно большое количество друзей опрошенных подростков (даже тех, кто не курит) также склонны к курению, даже если это не происходит часто. При этом на вопрос об опасности курения для здоровья подростки отвечают довольно формально и однотипно. Ответы сводятся к согласию с тем, что курение вредит здоровью, потому что негативно влияет на легкие человека, портится цвет кожи, зубов, курящего и т.д. Ответ ограничивается лишь только той информацией, которую можно почерпнуть в СМИ, Интернет. Более серьезные, глубокие последствия курения подростки не называют.

На вопрос о том, как избежать зависимости от курения старшеклассники отвечают, что нужно курить совсем немного, а также многие считают, что не нужно вообще начинать курить, либо при большом желании достаточно бросить курить самостоятельно, проявив силу воли. Также встречаются ответы, которые говорят о том, что подростки не считают нужным вообще бросать курить.

Ответы на вопрос о том, часто ли старшеклассники курят, распределились следующим образом. 25 % из опрошенных подростков не курят вообще, 45 % подростков курят редко, а 30 % из диагностируемых отметили, что курят довольно часто и постоянно, не нуждаясь при этом в компании сверстников или друзей.

Среди причин популярности курения у подростков, считают влияние друзей, компании, которые курят – это составляет 35 %, 30 % – пример взрослых, которые курят в присутствии своих детей или в общественных местах; 15 % подростков отмечали, что довольно привлекательными выглядят фото в журналах, реклама, видео, фильмы и даже мультики в которых молодые люди курят и 20 % наблюдается у подростков при отсутствии силы воли, неумении отказаться от предложения закурить. Такой привлекательный образ в определенной степени вызывает желание начать курить, чтобы повысить собственную привлекательность в собственном представлении и представлении сверстников, друзей, одноклассников.

Среди мероприятий, которые проводятся в школе для профилактики табачной аддикции, подростки называют классные часы, встречи с правоохранительными органами или медицинскими работниками, проводимые в рамках школьных мероприятий акции против

курения. При этом наиболее часто в данной сфере активны классный руководитель, педагог социальный, педагог-психолог.

Категория здорового образа жизни включает в свой содержательный компонент такие понятия, как здоровье, образ жизни. Данная категория является сложной, многоступенчатой структурой. Здоровый образ жизни характеризуется многими категориями и зависит от исходного уровня здоровья каждого человека в отдельности, от уровня его нравственного развития, наличия и отсутствия физических дефектов, недостатков.

Деятельность по формированию здорового образа жизни у подростков должна проводиться со всеми участниками образовательного процесса: педагогами, детьми, родителями. В образовательном учреждении процесс приобщения учащихся к здоровому образу жизни, кроме традиционных форм физкультурно-оздоровительной деятельности и профилактической работы медицинского блока, включает также проведение социально-культурных мероприятий (экскурсии, дебаты, диспуты, литературные викторины и др.).

Результаты проведенного анкетирования показали, что проблема формирования здорового образа жизни подрастающего поколения является первостепенной важности. Полученные данные будут являться основанием для разработки социально-педагогической программы по формированию здорового образа жизни «Жизнь без табака».

Список литературы

1. Билич Г. Л., Назарова Л. В. Основы валеологии: учебник. СПб.: Водолей, 2010. 261 с.
2. Брехман И. И. Введение в валеологию – науку о здоровье. Л.: Наука, 2009. 123 с.
3. Грач И. С. Здоровый образ жизни: Сущность понятия и содержание работы по его формированию // Образование. 2012. № 5. С. 88–91.

И. А. Семкина, С. А. Евдокимова

Витебский государственный университет им. П. М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск

ПРОФИЛАКТИКА АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ КАК НАПРАВЛЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Алкоголизм как форма аддиктивного поведения подростков представляет собой серьезную социальную опасность для здоровья и социального статуса человека. Злоупотребление спиртными напитками разрушает общество и ведет к росту подростковых правонарушений, хулиганства, снижению уровня здоровья репродуктивного потенциала нации.

Существует множество факторов, влияющих и приводящих к употреблению несовершеннолетними алкогольных напитков: семья, сверстники, тот микросоциум, ближайшее окружение ребенка и та среда, в которой ребенок воспитывается. Микросреда, в которой воспитывается современный подросток, весьма неблагоприятна. Он сталкивается в той или иной мере с различными формами отклоняющегося поведения и по дороге в школу, и во дворе, и в общественных местах, и даже дома (в семье) и в школе.

Следовательно, ведущая роль в борьбе с подростковым алкоголизмом принадлежит системе образования. Именно в учреждении образования, возможно, организовать работу по профилактике алкоголизма в ходе воспитательного процесса.

Цель исследования: рассмотреть аддиктивное поведение подростков как направление воспитательной деятельности СППС учреждения образования.

Материал и методы исследования: Базой исследования выступает государственное учреждение образования «Средняя школа № 10 г. Витебска». Общее количество респондентов составило 30 учащихся 10–11-х классов. Для реализации цели исследования использовались следующие методы: терминологический, анкетирование, методы математической статистики, анализ полученных данных.

Результаты и их обсуждение. Алкоголизм – это форма девиантного поведения, характеризующаяся патологическим влечением к спиртным напиткам и последующей социальной деградацией личности [1, с. 28]. Особенность алкоголизации подростков заключается в том, что у них нет стадии умеренного потребления. Степень опьянения несовершеннолетних может достигать уровня, когда без медицинской помощи возможен летальный исход. Но даже если этого не произошло, передозировка алкоголем приводит к амнезии, т. е. потеря памяти из-за повреждения клеток мозга. При интоксикации этого уровня у подростков повторяется и длительная амнезия, что сказывается на психическом состоянии, и в первую очередь на уровне интеллекта [3, с. 138].

Аддиктивное поведение является переходной стадией и характеризуется злоупотреблением одним или несколькими психоактивными веществами в сочетании с другими поведенческими нарушениями, иногда криминального характера. Аддиктивное поведение (от англ. addiction – пагубная привычка, порочная склонность) – одна из форм отклоняющегося, девиантного поведения с формированием желания вырваться из реальности [4, с. 147].

Социальный педагог должен проводить социально-педагогическую профилактику, способствовать социальной адаптации семей посредством реализации возможных просветительских, правовых или экономических мер (определение детей в санатории, детские лагеря и т. д.). Одним из эффективных путей решения проблемы алкоголизации подростков является проведение некоторых видов профилактики с подростками, которые склонны к злоупотреблению алкоголем, и их семьями.

Профилактика алкоголизма – это комплекс психологических приемов и приемов формирования отрицательного отношения к алкоголю и эффективные методы формирования такого образа жизни и ориентации личности, которые минимизируют возможность возникновения пристрастия к алкоголю [2, с. 129–131].

СППС учреждения образования реализует профилактику подросткового алкоголизма: первичная профилактика направлена на младший и средний возраст с учетом, что он является наиболее оптимальным периодом с точки зрения формирования антиалкогольных установок. Учитывая психологические особенности данной возрастной категории, разъяснительная работа должна быть направлена непосредственно на демифологизацию алкоголя как символа престижа. В доступной форме необходимо рассказать о вредных свойствах алкоголя и возможных последствиях его употребления, сформировать в общественном сознании альтернативу образу жизни, к которой относится употребление алкоголя.

Основная цель профилактики в данный период: создание школ, свободных от психоактивных веществ (изменение школьной политики по отношению к алкоголю, наркотикам; внедрение позитивной профилактики на школьных уроках, наличие профилактики и включение уроков в школьное расписание; создание групп самопомощи учеников; программы для подготовки школьных лидеров среди учеников и родителей); выявление группы риска (по специально разработанным рекомендациям); работа с педагогическим коллективом (подготовка специалистов, способных проводить уроки по позитивной профилактике в школе).

В рамках исследования отношения подростков к алкоголю, проведенного на базе государственного учреждения образования «СШ № 10 г. Витебска» в 10–11 классах (30 человек), были выявлены причины употребления учащимися спиртных напитков. Целью анкетирования было исследование социально-демографических особенностей подросткового алкоголизма и изучение причин употребления спиртных напитков несовершеннолетними.

На первом этапе исследования был выявлен возраст первого употребления спиртосодержащих напитков учащимися школы. На основании данных результатов опроса можно прийти к следующим выводам. Самый ранний возраст, в котором учащиеся начинают знакомиться со спиртными напитками – это 9 лет (2 %). Само по себе существование малолетних подростков, пробовавших алкоголь, уже является ужасающим фактором. Если обратить внимание на динамику общих цифр, то можно утверждать, что самое большое количество детей, пробовавших спиртное, приходится на возраст 10–11 лет (25 %) и далее число пробующих спиртное впервые стабильно уменьшается к 14 годам.

На следующем этапе исследования была выдвинута цель выяснить причины употребления алкоголя среди подростков. Итак, большинство подростков начинает употреблять алкоголь только потому, что их привлекает ритуал выпивки (44 %), на втором месте причина – для храбрости (31 %), на третьем – желание учащихся быть как все (19 %) и в последнюю очередь учащиеся хотят быть взрослыми (6 %). Однако, следует отметить, что 35 % учащихся 11 классов ответили, что не употребляют спиртные напитки и подобные цифры говорят о том, что подростки еще не стали зависимыми от алкоголя, не втянулись в эту привычку полностью, и время еще не потеряно для того, чтобы помочь им избавиться от пагубного влияния алкоголя. Все школьники, независимо от того, по какой причине они впервые выпили, считают, что легко в любой момент смогут отказаться от спиртного, стоит только захотеть, но так или иначе они уже наносят вред своему здоровью.

К числу психосоциальных факторов, повышающих вероятность подросткового алкоголизма, относятся искажение системы воспитания в родительской семье, влияние ближайшего окружения, социальных установок и стереотипов. Искажения в системе образования могут проявляться в виде чрезмерной защиты, чрезмерного контроля, противоречивых или чрезмерных требований, двойных стандартов или недостаточного внимания к эмоциональным, интеллектуальным и физическим потребностям ребенка. Дефекты в воспитании усугубляются влиянием сверстников. Подросток чувствует необходимость «завоевать» место в группе, повысить свой социальный статус. Если попасть в антисоциальные компании, то это превращается в пьянство, прием наркотиков, воровство и другие асоциальные действия. Определенное влияние на развитие подросткового алкоголизма оказывают переходная возрастная нестабильность самооценки, повышенная чувствительность к стрессу, тревожность и импульсивность. Факторами, которые непосредственно влияют на развитие подросткового алкоголизма, являются необходимость для детей получать удовольствие,

уменьшать тревогу и страх, облегчать общение со сверстниками, испытывать необычные ощущения.

На третьем этапе исследования мы решили выяснить по чьей же инициативе подростки впервые попробовали алкоголь и получили следующие результаты: большинство учащихся попробовали алкоголь «по собственной инициативе» (42 %), чуть меньший процент учащихся «по инициативе друзей» (33 %) и на последнем месте учащиеся попробовали «по инициативе родителей» (23 %). Таким образом, можно сделать вывод, что большую роль в употреблении алкоголя играет ближайшее окружение подростка (семья, друзья). Настораживает тот факт, что приобщение детей и подростков к спиртным напиткам происходит в семье, под влиянием родителей и близких родственников.

На предпоследнем этапе нашего анкетного опроса мы решили узнать причину пьянства среди молодежи. На основании анализа полученных данных мы получили следующие результаты: первопричиной пьянства среди молодежи учащиеся считают влияние друзей, компании (25 %), затем отсутствие интересов, неумение занять себя (18 %), на третьем месте конфликтная ситуация дома (15 %), четвертая – отсутствие силы воли, неумение отказаться от предложения (12 %), 5 – отрицательный пример взрослых (10 %), 6 – отсутствие мест отдыха для молодежи (8 %), 7 – реклама пива (6 %), 8 – устойчивость пьяных традиций, обычаев (5 %) и в последнюю очередь безнаказанность за первые выпивки (1 %).

Следует отметить, что по результатам анкет мы также узнали, в каких же ситуациях подростки чаще употребляют спиртные напитки, самым распространенным ответом является «по праздникам» (45 %). Самым употребляемым из спиртных напитков является пиво (55 %). Более эффективными мерами борьбы против пьянства учащиеся считают административные взыскания, штраф и беседы с администрацией учебного заведения (40 %).

На заключительном этапе исследования было выявлено, что наиболее часто с детьми по профилактике алкогольной зависимости беседует классный руководитель (95 %), остальные 5 % детей ответили, что это еще педагог социальный и педагог-психолог.

Таким образом, употребление алкоголя является одной из вредных и распространенных привычек среди подростков. Кроме непоправимого вреда здоровью пьющих и их окружение, привычка препятствует формированию у подростков адекватных возрасту поведенческих установок на здоровый образ жизни, личностного и нравственного роста. Побуждающими мотивами начала употребления алкоголя подростками являются подражание членам компании, стремление к взрослой жизни, способ самоутверждения, любопытство.

Исходя из полученной информации, можно предположить, что некоторые родители не в состоянии осуществлять уход за своими детьми, поскольку они не прилагают необходимых усилий для оказания им помощи в учебе и часто являются негативными примерами личного развития.

В результате исследовательской работы, были сделаны следующие выводы. Потребление алкоголя является одной из вредных и распространенных привычек среди подростков. Кроме непоправимого вреда здоровью пьющих и их окружению, эта привычка препятствует формированию у подростков адекватных возрасту поведенческих установок на здоровый образ жизни, личностного и нравственного роста. Мотивирующими мотивами начала употребления алкоголя подростками являются подражание членам компании, стремление к взрослой жизни, способ самоутверждения, любопытство.

Таким образом, проблема алкоголизма среди подростков сегодня особенно актуальна и именно деятельность СППС учреждения образования должна быть направлена на выявление и защиту детей из неблагополучных семей. Она должна также координировать превентивную работу и привлекать все возможные службы.

Список литературы

1. Гордееня Ф. Ф. Подростку о вреде алкоголя. Минск: 2001. 30 с.
2. Мастюкова Е. М. Профилактика и коррекция нарушений психического развития детей при семейном алкоголизме. М.: Просвещение, 1999. 165 с.
3. Сирота Н. А., Ялтонский В. М. Профилактика наркомании и алкоголизма: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 176 с.
4. Шнейдер Л. Б. Девиантное поведение детей и подростков. М.: Трикта, 2009. 336 с.

О ВНЕДРЕНИИ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС ВУЗА МОДЕЛИ ПЕРЕВЕРНУТОГО ОБУЧЕНИЯ

Требования нынешнего времени к предметным, личностным и метапредметным результатам вызывают необходимость изменения технологии организации обучения, в котором ученик становится активным участником учебной деятельности, а учитель – направляющим звеном. Перенос акцентов с «усвоения знаний» на формирование «компетентностей» включает в повседневную образовательную деятельность электронные учебно-методические пособия, видео-уроки, системы мультимедиа, интерактивные плакаты и многое другое.

Сегодня для образовательного процесса необходимо создавать новые, совершенно иные образовательные условия. Они должны не только учитывать скорость информационного потока, но и быть нацеленными на развитие у обучаемых навыков критического анализа информации, планирования своей деятельности и эффективного воплощения идей. Из пассивного поглотителя знаний молодой человек должен превратиться в их активного добытчика, искателя истины, первооткрывателя, мыслителя, разработчика. И здесь на помощь приходят информационные технологии. Один из путей их применения – смешанное обучение, синтез аудиторной системы и дистанционного обучения [1].

Одной из наиболее удачных моделей смешанного обучения является «Перевернутый класс», где «перевернутым» становится сам процесс обучения.

Основателями модели «Перевернутого класса» считаются два американских педагога – Джонатан Бергман (Jonathan Bergman) и Аарон Сэмс (Aaron Sams), которые в 2007 г. сначала придумали, как обеспечить своими лекциями спортсменов, часто пропускающих занятия, а затем развили эту идею в новое образовательное направление [5].

Суть модели «Перевернутого класса» состоит в том, что с лекционным (теоретическим) материалом и презентациями обучаемые знакомятся дома, просматривая подготовленные педагогом тематические презентации или видеоролики, а традиционное домашнее задание они выполняют на следующий день в аудитории, участвуя в индивидуальной и групповой деятельности, общаясь с педагогом. Другими словами, основные учебные действия поменялись местами: то, что раньше было аудиторной работой, осваивается в домашних условиях, а то, что когда-то было домашним заданием, становится предметом рассмотрения в учебном заведении. Таким образом, в аудитории акцент смещается от обзорного знакомства с новой темой в сторону ее совместного изучения и исследования.

Зачем «переворачивать» обучение?

Во-первых, существует много проблем, которые трудно решить в рамках традиционного обучения:

- пассивность обучаемых, их нежелание самостоятельно работать;
- многие нацелены исключительно на зазубривание учебного материала: вы зубрил, ответил и забыл;
- у преподавателя практически нет времени для того, чтобы осуществить индивидуальный подход, так как нужно ответить на вопросы по домашнему заданию, провести опрос (проверочную самостоятельную работу), а потом значительную часть времени посвятить объяснению новой темы;
- ограниченные возможности использования в качестве средств обучения смартфонов, планшетов, ноутбуков, которые уже есть у каждого молодого человека.

Во-вторых, на обычном аудиторном занятии трудно достичь высокого уровня владения учебным материалом.

Американский психолог Б. Блум в своей пирамиде целей выделил шесть уровней [5]:

- знание (перечисляет, воссоздает, показывает, представляет, демонстрирует, вспоминает);

- понимание (объясняет, описывает своими словами, обосновывает, приводит примеры);
- применение (использует, решает, экспериментирует, делает прогноз);
- анализ (анализирует, находит связь, классифицирует, упорядочивает, сравнивает, группирует, систематизирует);
- синтез (обобщает, конструирует, комбинирует, интегрирует, создает, выражает гипотезу);
- оценка (критически оценивает, выбирает, тестирует, делает выводы, принимает решения).

Какого уровня пирамиды достигают студенты в традиционной системе обучения? В большинстве своем – второго. Главное для преподавателя – чтобы обучаемые запомнили и поняли. На большее не хватает времени. Если же попытается поднять студентов выше с помощью домашних заданий, то самое сложное (применение, анализ, синтез и оценка) им приходится делать самостоятельно.

В-третьих, традиционное обучение ограничивает возможности реализации компетентностного подхода, потому что слабо справляется с формированием и развитием актуальных в XXI в. компетенций, которые необходимы для успешной учебы и работы: творческий подход и новаторство; критическое мышление; способность решать проблемы; коммуникабельность и сотрудничество; информационная и медиаграмотность; гибкость и способность к адаптации; инициативность и самостоятельность; способность делать выбор и ответственность; лидерство и др.

Поэтому обучение стоит «перевернуть», хотя бы ради эксперимента [2, 4].

Изучение учебного курса «Высшая математика» (раздел теория вероятности и математическая статистика) в ГрГУ имени Я. Купалы у специальности «Управление информационными ресурсами» в рамках модели перевернутого обучения происходит следующим образом:

1. В начале недели студентам на образовательном портале предлагается видеолекция (лекция-презентация) по теме учебной программы (это могут быть и готовые материалы из сети Интернет) [3].

2. Обучающиеся смотрят данные видеолекции дома. Особенности просмотра видеолекций заключаются в следующем:

- студент осваивает материал в индивидуальном темпе;
- отсутствуют временные ограничения;
- возможность общаться с одногруппниками и преподавателем, используя социальные сети.

3. В аудитории преподаватель организует обсуждение изученного материала, объясняет сложные моменты, отвечает на вопросы, использует интерактивные методы обучения. Аудиторное время используется для выполнения практических работ или другой учебной деятельности.

Преимущества описанной модели следующие:

- преподаватель располагает большим временем, чтобы помочь обучающимся, объяснить разделы, вызвавшие затруднение;
- студенты, как это часто бывает в традиционной системе, не игнорируют выполнение домашнего задания;
- обучающиеся не испытывают неловкости или смущения, просматривая один и тот же материал несколько раз, пока не поймут его, после просмотра видеоматериала они записывают возникшие вопросы, затем на практическом занятии разбирают эти вопросы отдельно;
- преподаватель имеет возможность качественно организовать учебную деятельность, вовлекая в разные виды работ всех студентов группы;
- использование образовательных возможностей Интернет пространства, способствуют формированию критического мышления, ответственности за собственное обучение, других интеллектуальных способностей и ключевых компетенций.

Однако полностью перейти на новый метод обучения не так просто. Нужна определенная смелость, а также разработка нового учебного-методического сопровождения курса, особенно на первых порах. Когда преподаватель только начинает организовывать подобную работу, необходимо учитывать следующее:

– каждое учебное видео или электронные образовательные ресурсы следует сопровождать четкими учебными целями и поэтапной инструкцией;

– обязательно нужно сопровождать каждое учебное видео заданием (если видео не содержит задания, то следует предложить студентам составить несколько вопросов к видео, это могут быть вопросы общего характера и специальные вопросы к отдельным фрагментам видео);

– нужно стимулировать студентов к написанию конспектов или небольших заметок по просмотренному видео.

Таким образом, переход к модели перевернутого обучения является переходом от главенства педагога к главенству обучаемого. Становится возможным более тесное сотрудничество во время образовательного процесса. Молодые люди перестают быть пассивными участниками образовательного процесса. Модель позволяет возложить ответственность за знания студента на его самого, тем самым давая ему стимул для дальнейшего творчества, направляя процесс обучения в русло практического применения полученных знаний.

Перевернутое обучение является также эффективным методом повышения качества преподавания, мотивируя преподавателей к профессиональному развитию, совершенствованию методов работы, расширению стратегий, внедрению новых образовательных технологий.

Список литературы

1. *Адамбекова Б. М.* BLENDED LEARNING. Режим доступа: http://portal.kazntu.kz/files/publicate/2013-02-26-10649_0.pdf (Дата доступа: 20.10.2019).

2. *Велединская С. Б., Дорофеева М. Ю.* Организация учебного процесса в вузе по технологии смешанного обучения // XI международная научно-методическая конференция «Новые образовательные технологии в вузе» 18.02.2014-20.02.2014 [Электронный ресурс]. Режим доступа <http://hdl.handle.net/10995/24760> (Дата доступа: 24.10.2019).

3. Образовательный портал ГрГУ им. Я. Купалы [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://edu.grsu.by> (Дата доступа: 20.10.2019).

4. *Тихонова Н. В.* Технология «Перевернутый класс» в вузе: потенциал и проблемы внедрения // Казанский педагогический журнал. 2018. № 2. С. 74–78.

5. *Чошанов М. А.* Обзор таксономии учебных целей в педагогике США [Электронный ресурс]: Москва: Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU Режим доступа: ibrary.by/portalus/modules/shkola/readme.php (Дата доступа: 20.10.2019).

О РАЗЛИЧНЫХ ПОСТАНОВКАХ ВОПРОСА В ЗАДАЧАХ ПО ТЕОРИИ ВЕРОЯТНОСТИ

Умение решать проблемы или задачи – это одно из важнейших познавательных универсальных действий. Речь идет не об умении решить какую-либо конкретную задачу, а о формировании общего приема решения задач. В связи с этим анализ содержания общего приема решения задач удобнее всего рассматривать на учебном предмете «Математика».

Общий прием решения задач включает: знания этапов решения (процесса), методов (способов) решения, типов задач, оснований выбора способа решения, а также владение предметными знаниями: понятиями, определениями терминов, правилами, формулами, логическими приемами и операциями.

При всем многообразии подходов к обучению решению задач, к этапам решения можно выделить следующие компоненты общего приема:

- анализ текста задачи (семантический, логический, математический) является центральным компонентом приема решения задач;
- перевод текста на язык математики с помощью вербальных и невербальных средств;
- установление отношений между данными и вопросом;
- составление плана решения;
- осуществление плана решения;
- проверка и оценка решения задач [1, с. 37–43].

При решении задач формируются общеучебные умения, необходимые для решения любой математической задачи, и навыки ориентировки в сложной ситуации, что позволяет считать задачи мощным инструментом развития человеческого интеллекта.

Присущие сюжетным задачам занимательность, яркость, необычность изложения и хода решения позволяют, на наш взгляд, преобразовать любопытство на более высокую стадию развития, поскольку являются «пусковым механизмом» человеческой любознательности. Так на основе формирования и развития интереса к решению задач данного типа можно поддержать возникший у студентов интерес к изучению учебного предмета, к учебной деятельности и к ее результатам. Использованию в практике преподавания текстовых математических задач предшествует большая подготовительная работа по их отбору. Поэтому необходимо сформулировать требования, на основе которых осуществляется отбор задач.

Эффективность обучения математике во многом обусловлена полнотой реализации возможных функций каждой конкретной задачи. Очевидно, что ценность задачи тем выше, чем больше функций может быть реализовано в процессе ее решения. Поэтому в соответствии с основными целями математического образования (развитие, обучение, воспитание) ведущими функциями задач в обучении принято считать развивающие, обучающие и воспитывающие. Среди психологических аспектов роли математических задач выделяют их влияние, во-первых, на приобретение способности осуществлять математическую деятельность; во-вторых, на формирование мышления обучаемых: они развивают их самостоятельность, активность, умение наблюдать, сравнивать, абстрагировать, анализировать и т.д.; в-третьих, на воспитание интереса к предмету и представления о математике как науке и ее отношении к действительности [2].

Обучающие функции текстовых задач направлены на формирование системы математических знаний, умений и навыков, в особенной степени навыков моделирования, формализации, рационализации, интерпретации полученных результатов. Именно при решении задач молодой человек учится творчески мыслить, активно применять полученные знания, демонстрируя при этом определенные интеллектуальные, эмоциональные, волевые качества.

Рассмотрим различные возможности постановки вопросов в задачах по теории вероятности по теме «Формула общей вероятности и теорема Байеса».

1. Три студентки живут в одной комнате общежития и по очереди моют посуду. Вероятность разбить тарелку для первой студентки равна 0,03; для второй – 0,01; для третьей – 0,04. Какова вероятность, что девушкам придется покупать новую тарелку.

Это классическая задача на применение формулы полной вероятности.

Если преподаватель желает проверить, как студенты владеют формулой Байеса, то в предложенной задаче может быть следующий вопрос.

На кухне раздался звон разбитой тарелки. Найти вероятность того, что третья (первая или вторая) студентка мыла тарелку.

Более объемными будут вычисления в задаче со следующим все еще классическим вопросом.

На кухне раздался звон разбитой тарелки. Какая из девушек, вероятнее всего, мыла посуду?

В обратной задаче одна из искомым величин становится известной, а одна из данных величин становится неизвестной.

Три студентки живут в одной комнате общежития и по очереди моют посуду. Вероятность разбить тарелку для первой студентки равна 0,03; для второй – 0,01. Какова вероятность разбить тарелку для третьей студентки, если с вероятностью 0,027 на кухне раздался звон разбитой посуды.

2. В студенческой группе 3 человека имеют высокий уровень подготовки, 19 человек – средний и 3 – низкий. Вероятности успешной сдачи экзамена для данных студентов соответственно равны: 0,95; 0,7 и 0,4. Известно, что некоторый студент сдал экзамен. Какова вероятность того, что:

- а) он был подготовлен очень хорошо;
- б) был подготовлен средне;
- в) был подготовлен плохо.

3. В группе из 30 студентов на контрольной работе 6 студентов получили «5», 10 студентов – «4», 9 студентов – «3», остальные – «2». Найти вероятность того, что 3 студента, вызванные к доске, получили по контрольной работе «2».

4. Для сдачи зачета студентам необходимо подготовить 30 вопросов. Из 25 студентов 10 подготовили ответы на все вопросы, 8 – на 25 вопросов, 5 – на 20 и двое – на 15. Вызванный наудачу студент ответил на поставленный вопрос. Найти вероятность того, что этот студент подготовил только половину вопросов.

5. В группе обучаются 20 девушек и 10 юношей. Задание по дисциплине не выполнили 4 девушки и 3 юноши. Наудачу вызванный студент оказался неподготовленным. Какова вероятность того, что отвечать был вызван юноша?

6. В первой и в третьей группах одинаковое число студентов, а во второй – в 1,5 раза меньше, чем в первой. Количество отличников составляет 9 % в первой, 4 % во второй и 6 % в третьей группе.

а) Найти вероятность того, что случайно вызванный студент – отличник.

б) Случайно вызванный студент оказался отличником. Найти вероятность того, что студент учится в третьей группе.

Решение.

Введем полную группу гипотез: $H_1 = \{\text{Студент из первой группы}\}$; $H_2 = \{\text{Студент из второй группы}\}$; $H_3 = \{\text{Студент из третьей группы}\}$.

Далее найдем вероятности этих гипотез:

$$P(H_1) = \frac{x}{x + \frac{x}{1,5} + x} = \frac{3}{8}; P(H_2) = \frac{\frac{x}{1,5}}{x + \frac{x}{1,5} + x} = \frac{1}{4}; P(H_3) = \frac{x}{x + \frac{x}{1,5} + x} = \frac{3}{8}.$$

Введем событие $A = \{\text{Случайно вызванный студент – отличник}\}$. Выпишем условные вероятности: $P(A | H_1) = 0,09$; $P(A | H_2) = 0,04$; $P(A | H_3) = 0,06$.

Сначала найдем вероятность события A по формуле полной вероятности:

$$P(A) = P(A | H_1) * P(H_1) + P(A | H_2) * P(H_2) + P(A | H_3) * P(H_3) =$$

$$= \frac{3}{8} * 0,09 + \frac{1}{4} * 0,04 + \frac{3}{8} * 0,06 = 0,06625.$$

Найдем апостериорную вероятность того, что студент учится в третьей группе, если он оказался отличником, по формуле Байеса:

$$P(H_3 | A) = \frac{P(A | H_3)}{P(A)} = \frac{\frac{3}{8} * 0,06}{0,06625} \approx 0,3396.$$

Ответ: а) $P(A) = 0,06625$; б) $P(H_3 | A) = 0,3396$.

Постановка задач в математическом образовании должна быть таковой, чтобы прививать вкус к самостоятельным исследованиям и к проявлению изобретательности, вызывать положительные эмоции, как в процессе решения, так и при достижении результата. Возникающая в процессе решения сюжетных задач положительная мотивация влияет на развитие способов учебно-познавательной деятельности. В массовой практике обучения у студентов формируется главным образом умение действовать по образцу в знакомой и несколько измененной ситуации. Хуже обстоят дела с применением умений осуществлять действия в нестандартной ситуации, т.е. таких умений, которые обеспечивают продуктивную, творческую деятельность. Текстовые задачи при правильной их постановке являются важнейшим средством подготовки к такого рода деятельности.

Список литературы

1. *Калинина Г. П., Ручкина В. П.* Формирование общего приема решения задач // [Электронный ресурс]. Екатеринбург, 2015. Режим доступа: <http://journals.uspu.ru/attachments/article/1002/04.pdf> (Дата доступа: 24.10.2019).
2. *Селькина Л. В.* Решение нестандартных задач в начальном курсе математики как средство формирования субъекта учебной деятельности // [Электронный ресурс]. Пермь, 2001. Режим доступа: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/reshenie-nestandartnyh-zadach-v-nachalnom-kurse-matematiki-kak-sredstvo.html> (Дата доступа: 24.10.2019).

НЕУДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ОБРАЗОМ СОБСТВЕННОГО ТЕЛА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Особую роль в подростковый период играет внешний образ, в который входят особенности телесной организации, тип телосложения, походка. В этот период происходит бурное развитие роста и перестройка организма в целом, что приводит к резкому увеличению интереса к своей внешности.

Восприятие телесной внешности и отношение к ней оказывают значительное влияние на эмоциональную и межличностную сферы жизни подростка, и, в целом, задают динамику протекания объективных жизненных процессов [1, с. 144–148].

Подростки, чья внешность отличается от идеального образа, могут испытывать недовольство телом, нередко сопровождающееся чувством вины, неадекватности и малоценности для окружающих. На неудовлетворенность образом собственного тела в подростковом возрасте оказывают огромное влияние устоявшиеся критерии оценки в сознании образа тела. Подростки постоянно сравнивают себя с идеальными образами красоты и стандартами, которые навязываются средствами массовой информации.

На то, как ребенок воспринимает свое тело, влияет и поведение родителей, а также их личностные особенности. Данная зависимость особенно проявляется у девочек, чьи матери чрезмерно озабочены своей внешностью и постоянно следят за питанием, ограничивая себя в еде, либо жалуются на свой внешний вид. Причиной для появления неудовлетворенности своим телом могут стать родительские комментарии, которые акцентируют внимание детей на дефектах их внешности, так как подобные замечания призывают детей бороться с реальными или мнимыми недостатками.

На формирование неудовлетворенности своим телом влияют такие личностные характеристики, как нейротизм, самокритичность, низкая самооценка, социальная тревожность, полоролевая идентичность, отсутствие уверенности в себе.

Для подростков, которые испытывают те или иные неудовлетворения образом собственного тела, характерен чрезмерный контроль над весом, телесными формами и обеспокоенность впечатлением, которое они производят на окружающих людей. У таких подростков наблюдаются негативные мысли и чувства в отношении своей внешности, заниженная самооценка, искаженное восприятие собственного образа, низкая дифференциация своих индивидуальных качеств и физических параметров.

На основании вышеизложенного было проведено эмпирическое исследование, целью которого стало выявление психологических аспектов неудовлетворенности образом собственного тела в подростковом возрасте. В исследовании приняли участие 60 подростков УО «Головинская средняя школа» Гомельской области. Для диагностики были применены методики: опросник «Образ собственного тела» О. А. Скугаревского, С. В. Сивухи и «Тест-опросник самооотношения» В. В. Столина, С. Р. Пантелеева.

Результаты «Тест-опросника самооотношения» позволили выявить, что 54 % респондентов имеют низкий уровень самооотношения, 30 % – высокий уровень и 16% подростков имеют средний уровень самооотношения. Для подростков с низким уровнем самооотношения характерно отрицательное отношение к собственному «Я» и ощущение собственной ценности, так как этот возраст является переходным и критическим с точки зрения перестройки всех психофизиологических систем организма, происходит изменения ведущей деятельности и социальной ситуации развития.

По шкале «самоуважение» у 64 % респондентов наблюдается низкий уровень удовлетворенности собой, 26 % подростков испытывают выраженное чувство самоуважения и у 10 % данное явление находится на высоком уровне. Подростки, которые испытывают низкий

уровень удовлетворенности собой, не осознают собственного достоинства, а также не верят в себя и в то, что могут преодолеть свои недостатки.

С помощью шкалы «аутосимпатия» было выявлено, что среди испытуемых у 35 % данное ощущение не выражено, чувство аутосимпатии свойственно для 35 % респондентов на среднем уровне, у 30 % оно выражено очень ярко. Для подростков, у которых данное чувство не выражено, наблюдается эмоциональная неудовлетворенность, застенчивость и тревожность. Такие дети враждебно относятся к самим себе, так как не совсем осознают свою самооценку.

По шкале «глобальное самоотношение» были получены следующие результаты: у 45 % респондентов был выявлен низкий уровень самоотношения, 15 % респондентов имеют высокий уровень глобального самоотношения, средний уровень выражен у 30 %. Можно сделать вывод, что у большинства подростков преобладает ярко выраженное неблагоприятное отношение к собственному «Я». Внутреннее недифференцированное чувство подростков направлено «против» самого себя.

По результатам опросника «Образ собственного тела» было выявлено, что показатели общей неудовлетворенности образом собственного тела у подростков варьировались от 68 до 88 %. У 20 % респондентов наблюдается умеренная степень неудовлетворенности образом собственного тела, для 68 % подростков характерна легкая степень неудовлетворенности образом собственного тела.

Поскольку подростки уделяют много внимания физическим аспектам собственного «Я», то в этот период возникает болезненное отношение к образу своего тела, в частности, в отношении роста тела, его размера, веса, причёски, лица и т.д. Неудовлетворенность образом собственного тела у подростков появляется из-за неспособности реалистично оценивать параметры своей внешности.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что под неудовлетворенностью образом собственного тела в подростковом возрасте понимаются искаженное восприятие собственного образа (несоответствие между реальным образом подростка и его представлениями об идеальном образе тела), заниженная самооценка и негативные мысли и чувства, возникающие в отношении своей телесной внешности.

Список литературы

1. *Карабина Ю. С.* Эталон физической привлекательности как социокультурный фактор образа телесного «Я» у женщин // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 2010. С. 144–148.

В. М. Смирнов

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор

ИССЛЕДОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ГЖЕЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

В XXI в. как времени интенсивного развития информационных технологий особенно актуальной является проблема сохранения культурной идентичности русского народа, поиска в великом прошлом нашей страны духовно-нравственных ориентиров, возвращения к корням и истокам, дающим силы для преодоления преград и препятствий, встающих перед нашей страной.

В связи с этим на Гжельский государственный университет, находящийся в регионе традиционного бытования художественных народных промыслов, возложена особая ответственность в сохранении и развитии подобного рода культурных ценностей.

Гжельский государственный университет является уникальным и единственным в своем роде высшим учебным заведением, в котором готовят специалистов по гжельской художественной росписи. Это предъявляет к личности студента, поступающего в вуз на художественные специальности, высокие требования в плане мотивации к профессиональной деятельности, готовности к постоянному профессиональному самосовершенствованию, осознанию будущей профессии как высоко индивидуально и социально значимой ценности. Ведь профессионально-учебная деятельность студентов обретает жизненную ценность, когда студенты открывают, что это деятельность связана с условиями их будущей жизни. Она обеспечивает им новый социальный статус носителей значимой профессии.

Востребованность профессий художественного типа ставит перед нами задачу поиска эффективных программ формирования профессиональной мотивации на этапе вузовской подготовки. Сегодня в подготовке специалистов художественных специальностей необходимо делать акцент не только на формировании профессиональных навыков и умений, но и на развитии профессиональной мотивации и внутренней индивидуальной мотивации самосовершенствования.

Профессиональная мотивация выступает внутренним движущим фактором развития профессионализма и личности, так как только на основе высокого уровня ее сформированности возможно эффективное развитие профессиональной образованности и культуры личности. Перед современной системой высшего профессионального образования в России стоит задача подготовить компетентных специалистов, способных эффективно решать профессиональные задачи. Успешность ее решения будет определяться как педагогической и воспитательной средой вуза, так личностно, а именно направленностью студентов на освоение профессии. Важной задачей вуза в данных обстоятельствах является формирование и развитие активности обучающихся в освоении теоретических аспектов будущей трудовой деятельности и готовности к применению полученных знаний, умений, навыков в практике.

Под профессиональной мотивацией, применительно к учебной деятельности студентов в системе вузовского образования, понимается совокупность факторов и процессов, побуждающих и направляющих индивида к изучению будущей профессиональной деятельности. Эффективное развитие профессиональной образованности личности возможно только при высоком уровне формирования профессиональной мотивации, которая и является внутренней детерминантой развития профессионализма. В этом контексте под мотивами профессиональной деятельности понимается осознание предметов важных потребностей личности (получение высшего образования, профессионального формирования личности). Эти потребности удовлетворяются в процессе решения учебных задач и движут к изучению будущей профессиональной деятельности. Продуктивность обучения во многом зависит от разумных представлений студента о том, что за профессию он выбрал и значимости ее для общества.

Изучение структуры, знание мотивов, побуждающих стремление к работе в сфере народно-художественного творчества, позволит обоснованно решать задачи повышения эффективности мотивации к профессиональной деятельности. Таким образом, проблема изучения и развития профессиональной мотивации студентов художественных специальностей является достаточно актуальной и востребованной. Это обусловлено интенсивными изменениями, происходящими в системе образования, в обществе в целом. В связи с этим от образовательного учреждения требуется разработка таких форм и методов обучения и воспитания студентов, которые могли бы помочь будущим специалистам осознать высокую ценность своей профессиональной деятельности. Однако, как показывает практика, у студента, получающего художественную специальность, зачастую возникает неадекватное представление о своей будущей профессии, а в наиболее негативных случаях отсутствие желания после окончания Вуза работать по специальности. Соответственно, можно предположить, что в организации и осуществлении образовательного процесса в данном направлении недостаточно компонентов, способствующих формированию профессиональной мотивации, что и является задачей нашего исследования.

В связи с этим нами планируется проведение масштабного экспериментального исследования уровня и особенностей развития профессиональной мотивации студентов художественных специальностей.

Задачами экспериментального исследования выступают:

- выявление мотивов выбора профессии художественной направленности;
- анализ профессиональных представлений студентов о содержании своей предстоящей профессиональной деятельности;
- изучение ценностного отношения к своей будущей профессии;
- диагностика мотивации профессиональной деятельности;
- изучение мотивации учебно-профессиональной деятельности;
- изучение отношения к будущей профессиональной деятельности.

В качестве диагностического инструментария нами будут использованы следующие методы исследования:

- анкета изучения отношения студентов к будущей профессии;
- проективное эссе на тему: «Почему я выбрал профессию...»;
- модифицированный вариант методики диагностики ценностных ориентаций Рокича;
- методика изучения мотивации профессиональной деятельности К. Замфир в модификации А. А. Реана;
- методика «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» (А. А. Реан, В. А. Якунин);
- методика изучения факторов привлекательности профессии В. А. Ядова.

Реализованное исследование позволит нам разработать и в дальнейшем апробировать комплексную, многоуровневую, модель развития профессиональной мотивации студентов художественных специальностей.

Список литературы

1. Илькевич Б. В., Усманова Л. Т. Философия искусства и мотивирующее обучение будущих художников // Человек и образование. 2019. № 2(59). С. 87–90.
2. Илькевич Б. В. Философия творчества и искусства в мотивирующем обучении будущих художников // Гуманитарное пространство. 2019. Т. 8. № 8. С. 1038–1042.
3. Крапивина В. В. Студенческое самоуправление в контексте профессионально-мотивирующего обучения студентов художественных специальностей // Гуманитарное пространство. Международный альманах. 2019. Т. 8. № 8. С. 1063–1067.
4. Крапивина В. В. Ретроспективный анализ аксиологического аспекта образования: процесс и результат (на материале художественно-промышленного вуза) // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-4. С. 119–122.
5. Лисицына Т. Б., Коржанова А. А. Профессионально-мотивирующее обучение студентов в регионе народного художественного промысла Гжель // Гуманитарное пространство. Международный альманах. 2019. Т. 8. № 8. С. 1090–1094.

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «СПЕЦЖИВОПИСЬ»

Развитие творческих способностей студентов, обучающихся в области средового дизайна, опирается на современную научно обоснованную методику преподавания. Цели, задачи и содержание обучения предмета «Спецживопись», направлены не только на передачу конкретных знаний, умений, навыков, но и на развитие творческой личности студента. Актуальность данной проблемы заключается в следующем: выпускник по направлению подготовки Дизайн должен быть креатором идей, направленных на сохранения цивилизации, обеспечение ее жизнедеятельности и обустройства в среде. Необходимо обратить внимание на формирование творческих способностей студентов, как одного из основополагающих принципов формирования и модернизации отечественного образования.

На протяжении веков цивилизация развивалась как творческий процесс и двигателем прогресса были всегда креативные личности, которые могли отказаться от стереотипных решений, от применения традиционных методов и приемов для достижения своих целей в поисках новизны. Современная российская система образования, претерпевая множество изменений: появление инновационных учебных заведений, изменение содержания образования, использование новых программ и пособий, применение новых педагогических технологий и др., создает предпосылки организации процесса, повышения потенциала творчества у студентов. Начиная еще с глубокой древности, делались попытки раскрыть загадку человеческого творчества, в 4 в. до н. э. Платон и Аристотель объясняли способность к творчеству как дар богов. На протяжении веков данный пояснительный принцип оставался единственным применительно к креативным возможностям.

Отечественные ученые, такие как О. К. Тихомиров, Я. А. Понамарев и А. М. Матюшин внесли значительный вклад в исследование творческого мышления. Они определили причины, действующие на инициацию интенсивной мыслительной работы, способность людей к конструированию образа окружающего, как креативный способ мышления. Отечественные ученые определили семь основных признаков творческого мышления; оригинальность, эвристичность, фантазия, активность, концентрированность, четкость, чувственность.

Понятие «креативность» (от лат. Creation – созидание), впервые ввел Дж. Симсон в 1922 г., обозначая ее способностью человека отказываться от стереотипных способов мышления. Чаще всего это понятие соотносят с понятием творческое мышление и творческие способности, которые являются фактором в структуре одаренности. Но если творческие способности создают художественные образы, используя их в каком-либо явлении или предмете, то креативные проявляются как возможность изобретать, создавать, открывать новое, нестандартное.

Огромную роль в дизайне играет авторская концепция, в основе которой лежит художественная идея и первоначальный образ. Для достижения максимальных результатов в профессиональной деятельности используется сочетание творческого и креативного типов мышления. В 1967 г. Дж. Гилфорд одним из первых провел научные эксперименты по исследованию креативности через мышление, подразумевая интуитивный тип мыслительных операций. Гилфордом были определены четыре основных параметра креативности:

1) оригинальность – т. е. способность производить отдельные, неявные ассоциации, необычные и нестандартные ответы;

2) семантическая гибкость – это способность определить главное свойство объекта и предложить новый, оригинальный способ его использования;

3) образная адаптивная гибкость – т. е. способность изменить паттерн (схема-образ) стимула так, чтобы в нем можно было увидеть какие либо новые свойства и признаки, а также возможности для их использования;

4) симантическая спонтанная гибкость – это способность производить различные идеи в нестандартной ситуации. Понятие креативность изучалась и изучается многими учеными, так Э. П. Торранс в своих исследованиях рассматривал наивную креативность и культурную креативность. Наивная креативность свойственна детям, так как у них отсутствует опыт, который мог бы оказывать влияние на них. Культурная креативность характеризуется как раз преодолением этого опыта, в сознательном стремлении уйти от стереотипов обыденного сознания, шаблонов, здравого смысла. В своих исследованиях Е. Торранс добавил такие критерии как: юмор, фантазия, цвет и движение, литературное и метафорическое чувство, которые, возможно, точнее характеризуют творческое мышление, чем все прочее.

Креативность личности является творческой способностью, играет одну из главных ролей в становлении таланта. Творчество и креативность связаны неразрывно, ведь деятельность талантливого человека невозможна без творческого подхода и без новизны. Креативное мышление в создании творческого продукта предполагает способность к интуиции, к преобразованию предыдущих достижений поколений, способности прогнозировать новое, способности создавать ассоциации, способности импровизировать. Препятствует проявлению креативности: страх, боязнь проявить инициативу, слишком высокая самокритичность, лень, чрезмерная помощь со стороны педагога. Задача педагога создать творческую атмосферу в группе, поддерживать креативные способности каждого студента, поощрять нестандартные решения и помогать преодолевать страх, боязнь нового, лень ума. Уровень творческой одаренности у каждого человека свой, но, возможно ставя определенные задачи, давая упражнения на развитие способности фантазировать, поднять уровень творческого потенциала у каждого студента. Необходимо постоянно тренировать и развивать способности, приучать студентов мыслить самостоятельно, ставить себе задачи и решать их. Только такой метод приводит к творческим успехам.

Креативность рассматривается учеными-психологами как творческие способности, как признак одаренности, как творческий потенциал, который заложен в каждом человеке, включающий познавательную потребность, пороги реагирования на новизну и нестандартность ситуации. В аспекте развития творческой личности дизайнера, возможно, не только увидеть в каждом студенте креативное начало, но с помощью определенных заданий помочь ему мыслить нестандартно. И тогда, обучение по профилю Дизайн среды, возможно, сделать интенсивнее, результативнее, богаче, интереснее, так как все прекрасное в нашей жизни есть результат креативности.

Дизайнер среды – не свободный художник, занимающийся самовыражением, а специалист решающий конкретные задачи, поэтому креативность дизайнера находится в рамках заказа. При этом, дизайнер должен думать не только о своей творческой самореализации, но и об интересах заказчика. В эпоху глобальных перемен начала 21 в. возрастает потребность общества в неординарных личностях. В бизнесе, в искусстве, рекламе, дизайне креативное мышление приобретает настоящую ценность, как эстетическую, идеологическую, так и культурологическую. В современном обществе профессия дизайнер становится ключевой фигурой, так как есть растущая потребность общества в преобразовании среды обитания человека. Благодаря творческому потенциалу молодых дизайнеров возникают новые тенденции и стилевые решения, кардинально новые и даже прорывные представления о будущем развитии общества в плане дизайна среды.

В настоящее время, когда рыночная экономика «правит бал», конкурентноспособность часто определяется заказчиком и на рынке остаются только специалисты творчески мыслящие, способные предложить качественный, новый продукт в области дизайна.

Овладев творческой дисциплиной «Спецживопись», студентам легче и быстрее ориентироваться в проектировании Дизайна среды, принимать нестандартные решения, идти на эксперимент с цветом, тоном, фактурой, формой, пользоваться необычными ассоциациями. В целом этот б предмет поднимает профессионально-художественную культуру студентов, основанную на владении многообразными средствами выражения своих мыслей, помогает решать разнообразные визуально значимые задачи, способность образного восприятия

предметного мира. Полученный опыт помогает студентам легко вводить предметы декоративно-прикладного искусства, арт-объекты в дизайн-проект, грамотно связывая их с окружающей средой, создавать тем самым ансамбль в интерьере или экстерьере.

Студенты, приступают к освоению предмета «Спецживопись», начиная с 4 семестра, когда уже поставлены основы живописи, рисунка, есть понятия цветовой гармонии, проектирования дизайна среды и этот опыт служит фундаментом для дальнейшей работы в освоении предмета. Обобщив знания, навыки, понятия, полученные на этой базе можно приступать уже к освоению курса «Спецживопись».

Дизайн среды непосредственно связан с проектированием интерьеров, а также решением оформления интерьера, а дисциплина «Спецживопись» позволяет студентам адаптировано вводить в интерьер предметы декоративно-прикладного искусства, арт-объекты, связывая их с окружающей средой, тем самым создавать ансамбли в интерьере. Очень важно еще на стадии разработки проекта, ввести в интерьер декоративные предметы, без этого невозможно достичь целостности решения объекта. В противном случае неизбежен чисто оформительский подход к уже решенному пространству.

Цель дисциплины: научить студентов азам формотворчества в декоративной живописи; наглядно изучив основные техники декоративно – прикладного искусства, используемых в интерьере, делать стилизации в натюрмортах – переработках; быть готовыми к возможности включения предметов декоративно-прикладного искусства в интерьер, масштабно, стилистически и колористически, соизмерив их с окружающей средой.

Студенты, изучают и берут в свой творческий багаж возможности разных видов техник декоративно – прикладного искусства (витраж, мозаика, маркетри и др.). Основной задачей курса является развитие у студентов способностей мыслить образно и декоративно и владеть основным понятием формотворчества. Студенты, занимающиеся по программе данной дисциплины, должны научиться выполнять поставленные перед ними творческие задачи и самостоятельно находить пути их решения.

Учебная дисциплина «Спецживопись» способствует накоплению у студентов определенных профессиональных навыков, необходимых дизайнеру среды, развивает вкус, воображение, фантазию.

Работы, выполненные студентами в декоративной живописи, могут быть как вспомогательным материалом для дисциплины «Основы композиции», «Проектирование дизайна среды», «Дипломное проектирование», так и самостоятельными работами, созданными по законам гармонии и несущими в себе художественный образ. Наиболее удачные работы отбираются в методический фонд кафедры, а также служат выставочными экземплярами.

Пройдя курс «Специализированная живопись» и овладев приемами декоративно-прикладного искусства, научившись его применять в достижении поставленных целей, студенты уверенно подходят к дипломному проектированию.

Особенно отрадно видеть на защите дипломов, как решения, найденные студентами, на курсе «Специализированная живопись», плодотворно используются в дипломных проектах. Хочется надеяться, что пройденный путь не только привьет знания каждому будущему дизайнеру, но также поможет найти свой индивидуальный стиль, сформирует настоящую творческую личность.

Список литературы

1. *Заева-Бурдонская Е. А., Курасов С. В.* Формообразование в дизайне среды. М.: МГХПУ им. С. Г. Строганова, 2008.
2. *Тарасова А. Г.* Проектирование арт-объектов: учебное пособие. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2015.

МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА В ОБРАЗОВАНИИ

В последнее десятилетие усиливается интерес к истории родного края, активно разрабатываются и реализуются региональные и местные краеведческие программы. Это находит свое отражение в организации различных видов краеведческой образовательной деятельности: работе факультативов, кружков, поисковых отрядов, групп, клубов и других объединений в учреждениях образования; активном участии в программе туристско-краеведческого движения обучающихся Российской Федерации.

В музеях проводятся встречи с местными жителями, земляками-ветеранами войны и труда, Вооруженных сил, организуются тематические экскурсии, уроки мужества, выставки, уроки, классные часы, вечера, дискуссии и др. На основе даже самых скромных школьных музеев формируется понятие музейная педагогика.

Музейная педагогика является одной из форм современных образовательных технологий и имеет свою историю и свою научную методологическую базу.

Е. Б. Медведева и М. Ю. Юхневич в своей статье «Музейная педагогика как новая научная дисциплина» считают, что возникла музейная педагогика в Германии на рубеже XIX–XX вв.: «Основополагающие идеи музейной педагогики связаны с именами таких немецких просветителей и музейных деятелей, как А. Лихтварк, К. Кершенштейнер, Г. Фрейденталь и А. Рейхвейн». Г. М. Гогоберидзе и М. Г. Чесняк в статье «Формирование музейной педагогики» пишут, что первый шаг в истории ее формирования принадлежит отечественным ученым, а педагогическая деятельность музеев России зародилась по инициативе органов народного образования Санкт-Петербурга (1864 г.) в области профессиональной подготовки учителей. Творческий коллектив музея объединил усилия таких видных педагогов, как Н. А. Корф, Д. Д. Семенов, П. Ф. Лесгафт и др. При музеях работали кружки для учителей и родителей. Крупнейшие ученые и педагоги того времени (И. М. Сеченов, Н. М. Пржевальский) проводили в музее публичные лекции для будущих учителей и школьников. К посещению музеев приобщали и гимназистов, и учащихся реальных училищ, и воспитанников кадетских корпусов. Словом, как российские, так и немецкие ученые в XIX в. активно занимались проблемами музейной педагогики.

Одним из ведущих исследователей в области отечественной музейной педагогики является профессор Б. А. Столяров – автор целого ряда публикаций. Цель музейно-педагогической деятельности в образовательном учреждении – качественное и стабильное расширение образовательного пространства, включение в него максимально возможного объема культурного наследия, закладка надежного фундамента в становление и развитие высококачественного обучения и воспитания подрастающего поколения.

Одно из уникальных явлений отечественной педагогики – создание вузовских, ссузовских, школьных музеев и предметных кабинетов-музеев.

В качестве примера рассмотрим музей декоративно-прикладного искусства ГГУ, который способствует расширению образовательного пространства, основан в 1986 г. Инициатором создания музея стал генеральный директор объединения «Гжель», Герой Социалистического Труда, лауреат Государственной премии Виктор Михайлович Логинов. Разработать проект было предложено заслуженному художнику России, преподавателю художественных дисциплин Анатолию Ивановичу Дрыге, который предложил идею модульного экспозиционного оборудования. Фонды музея формировались из дипломных работ выпускников художественного отделения техникума, а также пополнялись архивными находками и старинными фарфоровыми вещами. Первыми и постоянными посетителями стали студенты художественного отделения, для которых он стал методическим центром. В музее проводились лекции и практические занятия. Наряду с авторами художественных произведений на каждой этикетке указаны научные руководители проектов: заслуженные художники

Российской Федерации С. В. Олейников, Г. П. Московская, В. П. Сидоров – преподаватели ГГУ. Экспонаты музея находятся в экспозициях, в фондохранилище и постоянно участвуют в областных, всероссийских и международных выставках, ярмарках и фестивалях, где занимают призовые места и награждаются дипломами, грамотами и благодарственными письмами.

Экспозиции постоянно обновляются, постоянно действующими являются: «Фарфор Гжели», «Майолика Гжели», «Флора и фауна», «Морские фантазии», «За Русь Святую», «Венеция», «Изделия Гжельских фабрикантов», «Чаепитие», «Гжель православная», «На охоте», «В мире животных». Ежегодно студентами представляются дипломные работы, которые создают отчетную экспозицию.

Основными посетителями музея являются школьники из Москвы и Подмосковья. В «Книге Почетных гостей» оставлены слова благодарности от студентов: Украины, Белоруссии, Татарстана, Эстонии, Ливии, США, Канады, Японии, Германии, Великобритании, Швеции, Швейцарии. Большую работу в продвижении рекламы для нашего промысла и для музея Декоративно-прикладного искусства сыграла Заслуженная артистка СССР Марина Полбенцева. Она организовывала группы артистов кино, театра и устраивала вечера встречи в Гжели. У истоков создания турбюро под руководством С. Н. Соловьевой и при поддержке Г. П. Московской стояли: А. Никулин, Т. Зинченко, А. Рогова, И. Поддубная, Ю. Косихина, М. Казакова, А. Нестеров и др.

В музее приобретают опыт, стажируются и проходят преддипломную практику студенты, проводятся практические занятия, организуются тематические лекции и вечера. Музей декоративно-прикладного искусства является структурным подразделением Гжельского государственного университета, содействует развитию исследовательских и творческих начал студентов, а также овладению ими практическими навыками исследовательской и творческой деятельности.

Создание такого музея является стимулом для серьезного увлечения декоративно-прикладным искусством и успешной социализации учащихся, вовлечения их в творческий поиск. В программе работы музея предусматриваются как экскурсии, лекции, так и подготовка, защита рефератов и творческих работ, зачеты по прослушанному курсу, поисковые исследования, конкурсы, викторины, анимационные показы и т. д.

Новым подходом в этом направлении стало создание интерактивных методик, например, таких, как создание банка видео исторических реконструкций. Очень интересным и зрелищным стал виртуальный музей. Учащиеся, создающие видеоролики, не только познают жанр декоративного искусства, и изучают историю края, но и осваивают компьютерные технологии.

Музейная педагогика дает возможность:

- осуществлять нетрадиционный подход к образованию, основанный на интересе школьников и студентов к исследовательской деятельности и компьютерному обучению;
- сочетать эмоциональные и интеллектуальные воздействия на учеников и студентов;
- раскрыть значимость и практический смысл изучаемого материала;
- попробовать собственные силы и самореализоваться каждому слушателю;
- объяснить сложный материал на простых и наглядных примерах;
- организовать интересные уроки и дополнительные, факультативные и внеклассные занятия, исследовательскую работу.

Сборники, каталоги используются не только студентами, учащимися школ, но и преподавателями как один из способов познать себя, оценить свои поступки и действия.

Работа музея может оказать неоценимую помощь в процессе профориентационной работы школьникам, приезжающим на экскурсии; может помочь студенту и школьнику стать творческой личностью.

Особенно эффективны в музейной педагогике игровые технологии, технология коллективных творческих дел, технологии проблемного и индивидуального обучения.

Как один из вариантов технологии индивидуального обучения используется метод анимационных проектов. Это комплексный обучающий метод, который позволяет

индивидуализировать учебный процесс, дает возможность школьнику и студенту проявить самостоятельность в планировании, организации и контроле своей деятельности.

В планах развития музея использование нетрадиционных форм проведения занятия:

- интегрированные занятия, основанные на межпредметных связях;
- занятия в форме соревнований и игр, конкурсов, турниров, эстафет, викторин;
- урок мудрости, урок мужества, занятия-презентация;
- урок мастер-класс;
- занятия с использованием фантазии: урок-сказка, урок-сюрприз;
- занятия, основанные на имитации деятельности учреждений и организаций.

Исходя из исследований профессора Б. А. Столярова – одного из ведущих исследователей в области отечественной музейной педагогики, который разработал модель музейно-педагогического процесса, которая состоит из:

- 1) составляющих музейно-педагогического процесса;
- 2) музейных зданий, экспозиций, экспонатов, зрителей, музейной педагогики;
- 3) формы музейно-педагогического процесса (экскурсия, занятие в музейной аудитории, лекция);
- 4) методологической основы музейно-педагогического процесса (диалог с памятником, музейным экспонатом
- 5) педагогом, межличностный диалог участников педагогического процесса), можно смело утверждать, что музеи, созданные в учебных заведениях дают качественное и стабильное расширение образовательного пространства, включение в него максимально возможного объема культурного наследия, закладка надежного фундамента в становление и развитие высококачественного обучения и воспитания подрастающего поколения.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА РЕБЕНКА КАК ФАКТОР ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ И СЕМЬИ

Решающим фактором становления личности в цивилизованном обществе является семья. Ценностные установки и атмосфера семьи, ее традиции, культура взаимоотношений становятся почвой для созревания личности и основой ее жизненных ориентиров. Для того, чтобы родители стали активными и равноправными участниками воспитательно-образовательного процесса, педагогам необходимо вовлечь родителей в сферу педагогической деятельности: заинтересовать, помочь понять, что участие в данном процессе совершенно необходимо для их собственного ребенка, используя при этом как традиционные формы работы с семьей, так и новые, основанные на инновационных подходах семейного воспитания [1].

Гипотеза заключается в том, что развитие творческих способностей в дошкольном и младшем школьном возрасте зависит от определенной родительской установки и реакции. Родительская установка и реакция – это обобщенные, характерные, ситуационно неспецифические способы воспитания родителя с ребенком, это образ действий по отношению к ребенку. Когда родители понимают, что во многом от них самих зависит формирование личности ребенка, то они ведут себя так, что все их поступки и поведение в целом способствуют формированию у ребенка тех качеств и такого понимания человеческих ценностей, которые они хотят ему передать. Однако при относительно высокой разработанности общих вопросов формирования и развития творческой личности ребенка; внимание к взаимодействию внешкольных культурных учреждений и родителей уделяется недостаточно внимания.

Проблема исследования заключается в выявлении родительских установок на творческие способности ребенка, вызывающих ответную детскую реакцию, как следствие низкой педагогической грамотности родителей. Попытки навязать ребенку определенную творческую активность и не давать ему возможность самостоятельно выразить эмоции и чувства, рождающиеся в процессе обучения и воспитания, приводят к некоторым противоречиям, которые можно решить с помощью педагогов-психологов в процессе совместной творческой деятельности родителей и детей. Выявленные противоречия в результате социологического опроса родителей детей дошкольного возраста подтверждают актуальность проблемы и необходимость ее исследования.

Семейный клуб – это перспективная форма работы с родителями, учитывающая творческие потребности семей и способствующая созданию гармоничных отношений детей и родителей, направленных на их продуктивное психологическое и интеллектуальное развитие; на раскрытие творческого потенциала и реализацию способностей детей с учетом их склонностей; на укрепление института семьи, возрождение семейных традиций в воспитании полноценной личности ребенка как носителя общественного сознания, повышение уровня личностной комфортности детей и взрослых в семье.

Цель исследования состоит в создании условий для раскрытия творческого потенциала детей с учетом их индивидуальных склонностей.

Объектом исследования: процесс творческого развития детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Предметом исследования: условия развития творческих способностей у детей для реализации этих способностей с учетом индивидуальных склонностей ребенка.

В соответствии с целью и гипотезой в исследовании ставились следующие задачи:

- изучить литературу по проблеме исследования и дать анализ проблемы;
- охарактеризовать семейные взаимоотношения, родительские установки и реакции с целью повышения педагогической культуры родителей и гармонизации воспитания и развития детей в условиях семьи;

- выявить оптимальные условия для взаимодействия внешкольных культурно-воспитательных учреждений и родителей;
- разработать проект создания творческого семейного клуба с применением методологии управления проектами.

Проработанность темы:

1. Психолого-педагогические труды о развитии личности П. П. Блонского, Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, С. Т. Шацкого и др.

2. Исследования проблемы развития творческих способностей и творческой активности детей О. М. Дьяченко, З. А. Галагузовой, А. М. Матюшкина, А. В. Петровского.

3. Методика диагностирования творческого потенциала личности Т. В. Богдановой, А. Н. Луком, В. П. Пархоменко.

Методологическая основа исследования:

В процессе работы над работой были использованы научные методы исследования:

– теоретического анализа: изучения материалов научных и периодических изданий по проблеме;

– статистические методы исследования: опросники, беседа, наблюдение, анкетирование.

Теоретическую основу исследования составили:

– теоретические положения, идеи и концепции развития личности (А. Г. Асмолов, М. С. Каган, С. Л. Рубинштейн и др.);

– психолого-педагогические концепции развития творческой личности (А. Л. Бергсон, Л. С. Выготский и др.).

Статистические методы исследования: опросники, беседа, наблюдение, анкетирование.

Эмпирическую базу исследования составили социологические данные и их последующая обработка.

Комплексность исследования позволила выяснить оптимальное состояние организационно-педагогических условий развития творческих способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста в творческом семейном клубе [3].

Новизна исследования заключена в выявлении педагогических условий развития творческих способностей в условиях творческого семейного клуба и разработке методических рекомендаций, программ по развитию творческих способностей детей, наглядных материалов – иллюстративных, подборка литературы; в повышении педагогической культуры родителей – материалы, помогающие подготовиться к общению с родителями; в создании единой развивающей среды, обеспечивающей единые подходы к развитию творческой личности в семье, в детском дошкольном и младшем школьном коллективе.

Семья рассматривается как наиболее мощный агент социализации, играющий ключевую роль в формировании личностных черт и мотивов, в передаче ценностей, норм и веры. В семье ребенок усваивает поведение, навыки, ценности, убеждения, свойственные ее культуре. Психологический климат, характер и содержание выполняемых окружающими ребенка людьми конвенционных (формальных) и межличностных (неформальных) ролей детерминируются субъективными взглядами родителей, их убеждениями относительно целей и методов семейного воспитания [2]. Эти убеждения и взгляды приобретают воплощение в образе жизни семьи и способах взаимодействия взрослых с ребенком, в стиле родительно-детских отношений. Именно от родительно-детских отношений зависит успешность присвоения растущей личностью социально значимых ценностей и установок, развитие ее эмоциональной сферы, осознания сущности семейных и более широких социальных ролей [3].

Семейная обстановка и опыт, полученный в семье, способствует когнитивному, эмоциональному и социальному развитию. В старшем дошкольном и младшем школьном возрасте ребенок осознает отношение между собой и окружающими, он начинает задумываться над своим «Я», вступает в сознательную фазу, когда изменяется весь строй личности ребенка.

По результатам исследовательских работ было выяснено, что влияние родительских установок в становлении личности ребенка очень велико. Низкий социально-экономический уровень семьи порождает трудности в выявлении одаренных детей. Как правило, у этих детей

из таких семей не очень хорошо развита речь, она может изобиловать неправильностями, их кругозор может быть весьма ограничен в силу того, что семья не стремилась и не имела возможности обогатить их опыт, не стимулировала их к этому. Эти дети не имели доступа к ряду распространенных игр, развлечений и, в силу этого могут производить впечатление отстающих в развитии. Если же низкий уровень семьи сочетается с ее низкой культурой, (что встречается довольно часто) то ребенок не имеет социально одобряемых средств выражения для своей любознательности и активности. Цель создания семейных творческих клубов – помочь эффективной реализации педагогических навыков родителей в творческом развитии возможностей своих детей.

Таким образом, можно отметить, что роль семьи в жизни ребенка очень велика потому, что главным источником поддержки и взаимопонимания является семья, родители. Проведенный теоретический анализ научной литературы свидетельствует, что, являясь первой социальной средой ребенка, семья в значительной мере определяет его жизненный путь [3]. Кроме осознанного, целеустремленного воспитания, которое осуществляется родителями, на ребенка влияет психологическая атмосфера семейной жизнедеятельности [4]. Причем эффект от этого влияния накапливается в процессе взросления ребенка, преломляясь в структуре его личности. Практически не существует ни одного социального или психологического аспекта поведения ребенка, который бы не зависел от семейных условий в настоящем и в прошлом.

Список литературы

1. Антонова Л. Ю. Культурно-досуговая деятельность детских общественных организаций // Актуальные проблемы современной культуры детства: материалы Всерос. конф. Челябинск: ЧГАКИ, 2012. 125 с.
2. Жаркова Л. С., Жарков А. Д., Чижиков В. М. Культурно-досуговая деятельность: теория, практика и методика научных исследований: учеб. пособие. М.: МГУКИ, 2012. 110 с.
3. Попов В. В., Иванова С. М. Социально-культурные технологии работы с детьми и подростками // Профилактическая роль культуры и искусства: материалы региональной научно-практической конференции (г. Тюмень, 27 ноября 2010 г.). Тюмень: РИЦ ТГАКИ, 2010. 150 с.
4. Селиванов В. С. Общие основы педагогики: Теория и методика воспитания: учеб. пособие для студентов вузов / Под ред. В. А. Слостенина. М.: Академия, 2005. 336 с.

Е. М. Суходолова

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРИМЕНЕНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Развитие глобальной сети Интернет является одним из наиболее значимых факторов культурной глобализации как, впрочем, и других ее форм, например, педагогической глобализации, однако обучение в таких условиях неоднозначно влияет на культуру межличностного взаимодействия студентов, потому что с одной стороны это способствует распространению и установлению сетевых связей, коммуникации, движению информации в мировом масштабе в реальном времени, а с другой стороны в условиях обучения с применением дистанционных образовательных технологий становится заметным неравномерное участие, пассивная роль или социальное безделье некоторых обучающихся во время учебного процесса, что несомненно определяет актуальность данной статьи.

Под дистанционными образовательными технологиями следует понимать образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников. [1] Теоретической базой данного исследования явились фундаментальные работы в области теории и практики дистанционного и электронного обучения А. А. Андреева, Д. З. Ахметовой, М. Ю. Бухаркиной, В. Г. Кинелева, В. Н. Моисеева, М. И. Нежуриной, В. И. Овсянникова, Ю. А. Первина, Е. С. Полат, В. И. Солдаткина, А. В. Хуторского, С. А. Щенникова. Вопросами педагогического обеспечения занимались следующие ученые: Е. А. Александров, О. С. Газман, Н. Н. Михайлов, А. И. Тимонин. Но вопросы педагогического обеспечения именно развития культуры межличностного общения студентов в условиях применения дистанционных образовательных технологий не были предметом специального изыскания в науке.

В целом, под обеспечением можно понимать процесс осуществления чего-либо через создание комплекса специальных мер, средств и способов, помогающих в реализации реальных возможностей социальной системы и нацеленных на ее регулирование, функционирование и дальнейшее развитие. Проанализировав вышесказанное можно констатировать, что под процессом педагогического обеспечения понимается специфический вид профессиональной деятельности, предполагающий активизацию личностных и институциональных ресурсов, необходимых для реализации того или иного процесса [2]. Согласившись с В. В. Измайловой, можно отметить, что педагогическое обеспечение вполне может быть рассмотрено и с точки зрения ресурсного подхода, то есть через совокупность заданных педагогических условий, сопровождающих конкретный процесс, в нашем случае – процесс развития культуры межличностного общения студентов в условиях применения дистанционных образовательных технологий.

Прежде чем начать описывать педагогические условия данного процесса, необходимо отметить, что специфика культуры межличностного общения студентов, обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий, заключается в умении выстраивать траекторию межличностного общения в учебном процессе, прогнозировать последствия своего обучения, в умении прогнозировать развитие общения в учебных ситуациях, в умении своевременно выполнять учебные задания с применением дистанционных образовательных технологий, в умении вести межличностное общение, адекватно оценивать и контролировать результаты своего обучения в этом процессе.

На наш взгляд, педагогическими условиями, содействующими развитию культуры межличностного общения в процессе применения дистанционных образовательных технологий, могут выступать:

- реализация стратегий и тактик личностной и профессиональной подготовки обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий;
- организация синхронного и асинхронного межличностного общения (студент – тьютор – преподаватель);
- освоение студентом профессионально-этических норм межличностного общения.

Таким образом, процесс развития культуры межличностного общения студентов можно считать эффективным при реализации личностно-ориентированной, профессионально-ориентированной, коммуникативно-ориентированной стратегий, то есть последовательно планируемые педагогические действия субъектов тьютора и преподавателя в рамках соответствующих тактик (координирования, сотрудничества, включенного участия, содействия, активизации), отражающие совершенствование профессиональной подготовки студентов, обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий, а также при организации синхронного и асинхронного общения между всеми субъектами образовательного процесса при условии освоения профессионально-этических норм межличностного общения, которые могут быть определены с помощью когнитивно-аксиологического критерия и его показателей.

Список литературы

1. Закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]: федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Режим доступа: URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (Дата обращения: 29.10.2019).
2. Измайлова В. В. Педагогическое обеспечение: сущность и структура понятия // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 2 (2). С. 11–14.
3. Тимонин А. И. Концептуальные основы социально-педагогического обеспечения профессионального становления студента вуза. Кострома. 2007. С. 216.
4. Глаголев В. С. Межкультурная коммуникация в условиях глобализации: учебное пособие / Ред.-сост. В. С. Глаголев. М.: Проспект, 2016. 200 с.
5. Суходолова Е. М. Применение корпоративной информационной системы Universys для формирования культуры межличностного общения студентов ГГУ // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59–1. С. 364–369.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МДК 01.01. ЛЕКАРСТВОВЕДЕНИЕ У СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ ФАРМАЦИЯ

Рынок труда в фармацевтической отрасли является одним из наиболее быстро развивающихся. Ограничение госзакупок лекарственных препаратов импортного производства неизбежно ведет к развитию отечественной фарминдустрии. Разработка и создание инновационных лекарственных средств, строительство современных производственных площадок, локализация производства иностранных фармацевтических компаний на территории РФ, а также рост продаж лекарственных средств в нашей стране определяют актуальные тенденции на фармацевтическом рынке труда.

Будущий специалист должен обладать не только высоким уровнем профессиональных компетенций, но и должен мыслить творчески и креативно. Умение предложить интересное и нестандартное решение профессиональных задач будет способствовать повышению профессионализма и карьерному росту специалиста. Навыкам по успешной адаптации, гибкости в решении профессиональных задач должно обучать образовательное учреждение. Каждое учреждение СПО сталкивается с необходимостью решения проблемы выбора оптимальных технологий и методов обучения, ведущих к отличной сформированности общих и профессиональных компетенций у студентов.

Среди большого разнообразия педагогических технологий стоит выделить метод проектов. Актуальность применения метода проектов определяется высокой степенью инновационности фармацевтической отрасли, что ставит перед специалистом задачи, требующие гибкости ума и нестандартности мышления.

Сущность метода проектов заключается в предоставлении студентам возможности самостоятельного приобретения знаний и умений в процессе решения поставленной задачи, требующих вовлечения различных межпредметных знаний. Используя в процессе обучения метод проектов, мы активизируем интерес студентов к решению практических проблем, путем соединения теоретических и приобретенных знаний с представлением в виде нестандартного практического решения.

Участие в создании проектов ведет к максимальному раскрытию творческого потенциала студента, способствует профессиональной самореализации.

Реализуя метод проектов, изменяется роль преподавателя в учебном процессе. Преподаватель является направляющим и координирующим звеном в процессе создания проекта.

Основными структурными элементами проектной деятельности являются:

- постановка проблемы – замысел проекта;
- определение цели и задач;
- поиск, анализ и систематизация информации;
- разработка концепции решения данной проблемы, обсуждения;
- оформление и представление результата проектной деятельности;
- оценка решения проблемы.

Конечный результат проекта во многом зависит от верной и последовательной реализации каждого этапа.

Проблема проекта должна быть актуальна для студентов, должна вызывать живой интерес, побуждающий к активным исследовательским действиям и раскрытию творческо-креативного потенциала каждого студента. Правильная постановка реальной и понятной цели проекта будет непосредственно влиять на результат. Решение поставленной проблемы должно нести практическое значение, иметь черты уникальности и инновационности. Представление

проекта должно быть ярким и запоминающимся, иметь понятную логическую структуру с ясным и кратким изложением и демонстрировать реальный проектный продукт.

Проекты могут быть:

- индивидуальными или групповыми;
- реализующимися в рамках одной дисциплины или межпредметные;
- творческими, исследовательскими или практико-ориентированными.

Метод проектов успешно реализуется при изучении МДК 01.01 Лекарствоведение студентами, обучающимися по специальности 33.02.01 «Фармация».

Одним из актуальных проектов является «Школа травоведов». Целью данного проекта является популяризация и распространение знаний о пользе и применении лекарственных растений. Особенность проекта «Школа травоведов» заключается в том, что деятельность кружка позволяет не только углубить знания в области фармакотерапии, но и позволяет получить дополнительные знания, сформировать у студентов исследовательскую компетенцию и расширить сферу профессиональных интересов. Практическая реализация данного проекта затрагивает различные социальные сообщества:

- студенты и преподаватели колледжа;
- практикующие сотрудники медицинских и фармацевтических организаций;
- школьники Люберецкого и Раменского районов;
- пенсионеры, входящие в состав организованных сообществ (центры социальной поддержки, советы ветеранов, районные пенсионные организации).

При реализации данного проекта студенты осуществляют как индивидуальную деятельность, по поиску и обработке информации при работе над мини-проектами, так и объединяются в группы для обобщения и представления практической реализации проекта. Работа в группе помогает реализовать замысел проекта максимально глубоко и многогранно. У студентов формируются коммуникативные навыки, навыки сотрудничества и взаимоуважения.

Также реализуется проект «Фармацевтическое консультирование и информирование в части лекарственных препаратов». Реализация данного проекта способствует формированию профессиональных компетенций будущих фармацевтов и развитию личностных качеств специалиста. Целью проекта является внедрение теоретических знаний по синонимической и аналоговой замене основных современных лекарственных препаратов в практическую деятельность фармацевта. Поиск путей для реализации успешного вербального и невербального взаимодействия фармацевта с пациентами (клиентами) при консультировании и информировании по лекарственным препаратам.

Мотивацией студентов для участия в реализации данного проекта является необходимость адекватной и своевременной синонимической и аналоговой замены лекарственных препаратов, а также полное и соответствующее инструкции по применению консультирование и информирование пациентов, что важно для осуществления фармацевтом надлежащего лекарственного обеспечения населения.

Реализация проекта осуществляется в ходе практических занятий по МДК 01.01. Лекарствоведение на базах практики (аптечных организациях). Практическая реализация проекта охватывает все слои населения. При этом успешность проектного продукта определяется уровнем удовлетворенности населения качеством лекарственной помощи, а также финансовым и имиджевым успехом аптечного предприятия.

В ходе всего курса изучения МДК 01.01. Лекарствоведение реализуется проект по созданию студентами интеллект-карт по определенным фармацевтическим группам или отдельным лекарственным препаратам. Реализация данного проекта позволяет структурировать знания и представить в виде графической схемы, строящейся вокруг ключевых понятий. Структуризация и обобщение материала ведет к увеличению воспринимаемых и усваиваемых профессиональных знаний, что будет способствовать повышению конкурентоспособности специалиста на рынке.

Таким образом метод проектов формирует у студентов крепкую связь с приобретаемой профессией и способствует активизации поисковой и познавательной деятельности, закрепляет знания и умения, а также формирует новые профессиональные навыки.

Реализация проектной деятельности в СПО наделяет учебный процесс личностно значимыми характеристиками, являясь платформой для самоопределения и творческого мышления. Способствует установлению социального партнерства и формированию чувства ответственности за проделанную работу.

Метод проектов позволяет реализовывать личностно-ориентированный и практико-ориентированный подход в образовании. Весомым вкладом в воспитании будущих профессиональных кадров будет участие в проектной деятельности студентов представителей работодателя, что позволит сформулировать четко и актуально темы и цели проектов, поможет найти способ анализа и реализации замысла проекта.

Список литературы

1. *Дубровина О. С.* Использование проектных технологий в формировании общих и профессиональных компетенций обучающихся. Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). Пермь: Меркурий, 2012. С. 124–126.
2. *Колесникова И. А.* Педагогическое проектирование. М.: Академия, 2007.
3. *Митрофанова Г. Г.* Трудности использования проектной деятельности в обучении // Молодой ученый. 2011. № 5. Т.2. С. 148–151.
4. *Ступницкая М. А.* Новые педагогические технологии: организация и содержание проектной деятельности учащихся: лекции. М.: Изд-во Моск. пед. ун-та, 2009. С. 132.
5. *Шуберт Н. П.* Метод проектов и профессиональная компетентность преподавателей // Среднее профессиональное образование. 2009. № 11. С. 78–80.

А. Е. Тихиня

Гомельский государственный технический университет им. П. О. Сухого, Республика Беларусь, г. Гомель

СТРУКТУРА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТОВ-СИРОТ

Многообразие представленных в науке подходов к изучению психологического благополучия можно условно разделить на два основных направления: гедонистическое и эвдемонистическое. Теоретическую базу для понимания психологического благополучия заложили исследования Н. Брэдберна, по мнению которого для описания этого феномена необходимо оперировать признаками, отражающими состояние счастья или несчастья, субъективного ощущения общей удовлетворенности или не удовлетворенности жизнью (гедонистический подход) [1, с. 5–8].

Современные исследователи в большинстве своем рассматривают психологическое благополучие в рамках эвдемонистического подхода, в соответствии с которым основной критерий благополучия – это полнота самореализации. Этот подход психологического благополучия формируется в процессе жизни человека в соответствии с его ценностями, в направлении развития собственных внутренних ресурсов (А. Вотерман), и его суть – в стремлении к самосовершенствованию, к реализации внутреннего потенциала (К. Роджерс, К. Рифф). Интегрировав более ранние работы в области психологии развития, клинической, гуманистической и экзистенциальной психологии, К. Рифф разработала многомерную модель психологического благополучия, а также методику для его изучения психологическое благополучие выявлялось с помощью опросника «Шкалы психологического благополучия». Стандартизация русскоязычного варианта проведена Н. Н. Лепешинским [2, с. 25].

Вслед за К. Рифф мы определяем психологическое благополучие как субъективную оценку личностью степени самореализации по основным аспектам позитивного функционирования: самопринятие, позитивные отношения с окружающими, автономия, управление окружающей средой, цель в жизни, личностный рост. Интерес к психологическому благополучию студентов-сирот является фактором и условиям, его определяющим, соотносится с актуальной тенденцией современной психологии изучения позитивных механизмов жизнедеятельности [3, с. 100].

Для проведения исследования в рамках магистерской диссертации, посвященного изучению вышеназванного феномена, нами на базе учреждений образования «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины», «Гомельский государственный профессионально-технический колледж бытового обслуживания» задействовано сто испытуемых в возрасте от 18 до 21 лет. В исследовании приняли участие 75 студентов и 15 обучающихся колледжа.

Результаты исследования представлены в таблице 1. Полученные данные изучения степени психологического благополучия студентов-сирот.

Таблица 1 – Результаты изучения степени склонности студентов и студентов-сирот к психологическому благополучию (в %)

Шкалы	Низкая степень		Средняя степень		Высокая степень	
	Студ.	Студ.-сир.	Студ.	Студ.-сир.	Студ.	Студ.-сир.
1	2		3		4	
Позитивное отношение	3,3	56,7	93,4	40	3,3	3,3
Автономия	3,3	40	56,7	56,7	40	3,3
Управление средой	6,7	76,7	90	20	3,3	3,3
Личный рост	6,7	50	83,3	40	16,7	3,3
Цель в жизни	10	60	86,7	36,7	3,3	3,3
Самопринятие	13,3	73,3	80	20	6,7	6,7
Психологическое благополучие	3,3	60	90	36,7	6,7	3,3

Таким образом, из представленной таблицы мы видим, что существуют различия в структурных компонентах психологического благополучия между студентами и студентами-сиротами. Студенты в большей степени показали средние значения по всем 7 шкалам: «позитивное отношение», «автономия», «управление средой», «личный рост», «цель в жизни», «самопринятие», «психологического благополучия», следовательно, данные студенты имеют позитивную самооценку, принимают себя со всеми достоинствами и недостатками. Позитивную оценку всех сторон собственной личности студентов, способствует способности приобретать и поддерживать контакты с окружающими людьми. Уверенность в себе и собственных силах дает студентам высокое мнение и представление о собственных возможностях в различных сферах их жизнедеятельности, компетентности в управлении повседневными делами, и общую удовлетворенность собственной жизнью.

Было выявлена высокая степень склонности среди студентов по шкале «автономия» (40 %), следовательно, данные студенты самостоятельны и независимы, способны противостоять попыткам общества заставить думать и действовать определенным шаблонным образом, ориентируясь на правила, мораль и поведение самого общества, исключая индивидуальность самих студентов. Они самостоятельно регулирует собственное поведение, оценивают себя в соответствии с личными критериями и мировоззрением. Также был выявлен высокий процент степени склонности по шкале «личный рост» (16,7 %), следовательно, данные студенты упорством, непрерывным развитием, воспринимают себя «растущими» и самореализовывающимися в своей жизни. Они открыты новому опыту, пытаются реализовать свой потенциал, а так же наблюдают улучшения в себе и своих действиях и жизни с течением времени. Такие студенты склонны к изменению в соответствии с собственными познаниями и достижениями.

Было выявлена низкая степень склонности среди студентов по шкале «самопринятие» (13,3 %), следовательно, данные студенты следовательно, данные студенты не довольны собой, своей жизнью, своим местом в этой жизни, они разочарованы событиями своего прошлого, часто испытывают беспокойство по поводу некоторых своих личных качеств, а так же желают изменить себя и свою жизнь, перестать быть теми кем являются сейчас.

Наибольшее количество опрошенных с низкой степенью склонности выявлено среди студентов-сирот по шкале «Управление средой» (76,7 %), следовательно, данные студенты-сироты испытывают сложности в организации повседневной деятельности, чувствуют себя неспособным изменить или улучшить складывающиеся обстоятельства в их личной жизни. Они часто безрассудно относятся к представляющимся возможностям, а так же лишены чувства контроля над происходящим вокруг. Было выявлено низкая степень склонности у студентов-сирот по шкале «самопринятие» (73,3 %), следовательно, данные студенты-сироты не довольны собой, своей жизнью и представлениями о своем возможном будущем. Они разочарованы событиями своего прошлого и настоящего, испытывают беспокойство по поводу некоторых своих личных качеств, а так же желают изменить себя и свою жизнь, перестать быть теми, кем они является на данный момент. Также наименьшее количество опрошенных с низкой степенью у студентов-сирот выявлено по шкале «цель в жизни» (63,3 %), следовательно, у данных студентов-сирот нет смысла в жизни. Они имеют мало целей или намерений, а так же у студентов-сирот отсутствует чувство направленности в жизни. Они не находят цели в своей прошлой и в настоящей жизни, не имеют перспектив, убеждений, планов, которые определяют смысл их жизни в настоящем.

Было выявлено низкая степень склонности у студентов-сирот по шкале «психологическое благополучие» (60 %), следовательно, у данных студентов присутствует негативная самооценка, неудовлетворенность обстоятельствами собственной жизни, ощущении собственной никчемности и бессилия. У студентов-сирот недостаточна развита способность поддерживать позитивные отношения с окружающими, существует неверие в собственные силы и недооценка собственных способностей преодолевать жизненные препятствия, усваивать новые умения и навыки, а так же недостаток или полное отсутствие осмысленности жизни. Прошлое и настоящее воспринимаются студентами-сиротами как бессмысленные, отсутствуют

видимые жизненные перспективы, которые бы обладали достаточной привлекательностью для студентов.

Статистическая обработка данных проводилась с помощью критерия углового преобразования Фишера. Результаты исследования по критерию Фишера позволили выявить различия в измеряемом показателе между студентами и студентами-сиротами. В результате исследования психологического благополучия выявлены статистически значимые различия у студентов и студентов-сирот по шкалам: позитивное отношение (3,3 % и 3,3 % соответственно, $\varphi^*_{\text{эмп.}} = 2,675$, $p \geq 0,01$), автономия (40 % и 3,3 % соответственно, $\varphi^*_{\text{эмп.}} = 9,418$, $p \geq 0,01$), управление средой (3,3 % и 3,3 % соответственно, $\varphi^*_{\text{эмп.}} = 2,433$, $p \geq 0,01$), личный рост (16,7 % и 3,3 % соответственно, $\varphi^*_{\text{эмп.}} = 6,085$, $p \geq 0,01$), цель в жизни (3,3 % и 3,3% соответственно, $\varphi^*_{\text{эмп.}} = 1,929$, $p \geq 0,05$), самопринятие (6,7 % и 6,7 % соответственно, $\varphi^*_{\text{эмп.}} = 2,584$, $p \geq 0,01$), психологическое благополучие (6,7 % и 3,3 % соответственно, $\varphi^*_{\text{эмп.}} = 4,282$, $p \geq 0,01$), по содержанию данных шкал, можно говорить о различиях степени склонности студентов и студентов-сирот. По всем указанным шкалам склонность студентов к психологического благополучия значительно выше, чем у студентов-сирот.

В опроснике «Шкалы психологического благополучие» К. Риффа находится в средней степени склонности (норме). На основании полученных данных можно сделать вывод о том, студенты более приспособлены к жизни, обладают позитивной самооценкой, принимают себя со всеми достоинствами и недостатками. У данных студентов преобладает позитивная оценка всех сторон своей личности, а также способности приобретать и поддерживать контакты с окружающими. Уверенность в себе и собственных силах и мнение о собственных возможностях имеет высокое значение у студентов. Они способны противостоять попыткам общества заставить думать и действовать определенным шаблонным образом, ориентируясь на правила, мораль и поведение самого общества, исключая индивидуальность самих студентов. Студенты самостоятельно регулирует собственное поведение, достаточно высоко оценивают себя в соответствии с личными критериями и мировоззрением. Такие студенты склонны к изменению в соответствии с собственными познаниями и достижениями.

Студенты-сироты испытывают сложности в организации повседневной деятельности, чувствуют себя неспособным изменить или улучшить складывающиеся обстоятельства в их личной жизни. Они часто безрассудно относятся к представляющимся возможностям, а так же лишены чувства контроля над происходящим вокруг. Такие студенты часто не довольны собой, своей жизнью и представлениями о своем возможном будущем. Они разочарованы событиями своего прошлого и настоящего, испытывают беспокойство по поводу некоторых своих личных качеств, а так же желают изменить себя и свою жизнь, перестать быть не теми, кем они является на данный момент, имеют мало целей или намерений, а так же у них отсутствует чувство направленности в жизни. Они не находят цели в своей прошлой и в настоящей жизни, не имеют перспектив, убеждений, планов, которые определяют смысл их жизни в настоящем. Прошлое и настоящее воспринимаются студентами-сиротами как бессмысленные, отсутствуют видимые жизненные перспективы, которые бы обладали достаточной привлекательностью для студентов.

Мы рассчитываем, что полученные данные будут необходимы при решении вопросов, посвященных гармонизации, прежде всего, эмоциональной сферы молодежи, а также в вопросах развития психологически здоровой личности.

Список литературы

1. Шамионов Р. М. Психология субъективного благополучия. М.: Наука, 2004. 174 с.
2. Лепешинский Н. Н. Адаптация опросника «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф // Психологический журнал. Минск. 2007. № 3. С. 24–37.
3. Шевеленкова Т. Д., Фесенко П. П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций, методика исследования) // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95–130.
4. Psychologist Carol Ryff on Wellbeing and Aging: The FPR Interview // Neuroanthropology. July. 19, 2012.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПЕДАГОГИКИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ФИЛОСОФИЕЙ

Современную ситуацию профессиональной подготовки работника сферы культуры и искусств, а также развитие личности студента можно охарактеризовать как перестройку сознания и личностного самопознания, осмысления себя как личности, поиск новых путей самореализации и самоутверждения. Рост дифференцированных форм творческой подготовки преподавателя музыкального учебного заведения и музыканта-исполнителя, поиски новых источников для профессионального самовыражения, утверждения неповторимости каждой личности студента должны находиться в основе всей системы профессиональной подготовки.

Связь педагогики с философией – неперемное условие развития педагогической мысли. Философские знания входят в состав методологического обеспечения педагогического исследования. Они необходимы для построения педагогической теории, поскольку теоретическое исследование связано с опытом, с педагогической действительностью опосредованно, а с философией – непосредственно.

К. Д. Ушинский писал: «Педагогика – не наука, а искусство – самое обширное, оно опирается на науку. Как искусство сложное и обширное, оно опирается на множество обширных и сложных наук; как искусство, оно, кроме знаний, требует способности и склонности, и, как искусство же, оно стремится к идеалу, вечно достигаемому и никогда вполне недостижимому: к идеалу совершенного человека» [5, с. 21].

Философия и педагогика – уникальные области духовно-творческой практики человека. По своему ценностно-смысловому предназначению они имеют много общего и плодотворно взаимодействуют между собой. Взаимное притяжение философии и педагогики настолько интенсивное, что позволяет специалистам говорить о педагогике как о «конкретной философии» (П.Наторп) или, наоборот, считать приложение философского знания к жизни не чем иным, как педагогией (С. Гессен).

Педагогика музыкального образования на всех этапах своего развития так или иначе обращалась к философии и использовала накопленный ею опыт для осмысления и решения собственных проблем. Подобное наблюдалось и в философии, представители которой вплотную приближались к проблемам теории и практики музыкального образования, обогащая, таким образом, методологию и практику [3].

Принципиальные отношения между диалектикой и системно-структурной методологией заключаются в том, что диалектика является основой этой методологии, ее философским базисом; в свою очередь, развитие системно-структурной методологии способствует обогащению конкретизации методологического потенциала диалектики в тех разделах, которые связаны с философско-методологическими характеристиками сложноорганизованных объектов действительности – систем и структур.

Разумеется, говорить прямо о прямом воздействии философии и педагогики музыкального образования друг на друга, по всей видимости, нельзя. Ведь эти области и принадлежащие им знания по содержанию и функциям различны. Речь здесь может идти, по выражению М.С.Кагана, скорее лишь об их «взаимном опылении», о том слиянии, в результате которого рождается более глубокий смысл в понимании окружающего мира, природы человека и искусства, способов их взаимодействия друг с другом. К примеру, философское знание как методологически более емкое при экстраполяции (переносе) в область педагогики музыкального образования призвано прежде всего помочь выявлению ценностно-смысловых оснований последнего, уточнению его приоритетов и функций с точки зрения конкретной социокультурной парадигмы [2, с. 39].

Результатом взаимодействия философии и педагогики музыкального образования должно стать следующее: выработка таких знаний, которые явятся основой осмысления и

решения актуальных проблем музыкального образования, надежным методологическим ориентиром в обосновании его сущностных сторон.

Если исходить из современных научных представлений, высший по направленности смысл педагогики музыкального образования состоит прежде всего в развитии личности, способной через музыкальную интонацию постигать окружающую действительность, свой внутренний мир, многообразие проблем человеческого бытия.

Такое понимание ценностно-смысловых функций современного музыкального образования утвердилось не без влияния философии, накопленного в ней осмысления сущности музыки, искусства, их роли в жизни человека и общества.

Есть основания полагать, что именно философия положила начало научному рассмотрению тех вопросов, категорий и явлений, которые составляют основу современной педагогики образования. Например, вопрос о смысле искусства, о претворении в нем идеи единства красоты человека и мира, их взаимоотношений. Размышления философов (А. Ф. Лосева, Вл. С. Соловьева, Ф. Шиллера и др.) над данным вопросом представляют огромную ценность как для педагогики музыкального образования в целом, так и для каждого педагога-музыканта, призванного помогать своим воспитанникам умом и сердцем постичь истинный смысл музыки, ее духовную силу и красоту.

Многие философско-эстетические категории и положения обрели свое место и значение не только в теории, но и в практике музыкального образования. Подтверждением этому может служить содержание разработанной Д. Б. Кабалевским школьной программы по музыке, базирующей на взаимодействии искусства и жизни, человека и его художественно-образного отношения к миру, а также направленной на осмысление учащимися тайн преобразующей силы музыки, на постижение ими сущности красоты как в искусстве, так и в жизни. Д. Б. Кабалевский писал: «Бесмысленно говорить о каком-либо воздействии музыки на духовный мир детей и подростков, если они не научились слышать музыку как содержательное искусство, несущее в себе чувства и мысли человека, жизненные идеи и образы» [1, с. 45].

Положив в основу понятие системного подхода, возникшего первоначально в философии, мною исследована проблема изучения стиливых особенностей музыкальных произведений в процессе профессиональной подготовки специалистов сферы культуры и искусств [4, с. 104–105].

Таким образом, реформирование профессионального образования в сфере культуры и искусств предполагает трансформирование его в школу профессионально-духовного становления личности педагога-профессионала, музыканта-исполнителя, способного посредством музыкальной интонации постигать окружающую действительность, многообразие проблем человеческого бытия, а также свой внутренний мир. Именно философия способствовала утверждению такого понимания ценностно-смысловых функций современного музыкального образования. Рассмотрение философских категорий и положений, которые обрели место и значение как в теории, так и в практике музыкального образования, является перспективным для дальнейших исследований.

Список литературы

1. *Кабалевский Д. Б.* Педагогические размышления: Избранные статьи и доклады. М.: Педагогика, 1986. 192 с.
2. *Каган М.* Мир общения: Проблемы межсубъектных отношений. М.: Музыка, 1988. 244 с.
3. Методология педагогики музыкального образования / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева, Б. М. Целковников и др.; под ред. Э. Б. Абдуллина. М.: Изд. центр «Академия», 2006. 272 с.
4. *Тихомирова Н. Ф.* Системний підхід до вивчення стиливих особливостей музичних творів у процесі професійної підготовки фахівців сфери культури і мистецтв. Луганськ, 2018. 174 с.
5. *Ушинский К.* Педагогические сочинения. В 6 т. / Сост. С. Ф. Егоров. М.: Изд. центр «Академия», 1990. Т. 5. 312 с.

Е. В. Тихонова, А. Ю. Тропивская

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

ЗАДАЧНЫЙ ПОДХОД К ПРЕПОДАВАНИЮ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА НА УРОКАХ ОБСЛУЖИВАЮЩЕГО ТРУДА

В школах Беларуси преподавание декоративно-прикладного искусства на уроках обслуживающего труда осуществляется в рамках изучения вариативного компонента учебной программы. Основной проблемой при этом остается методическая неразработанность названного компонента: в учебной программе очерчено только содержание подразделов, но при этом не прописаны предметные компетенции, формируемые при изучении данного компонента; помимо этого отсутствуют учебные пособия, методические рекомендации для учителя, технологическая документация на рекомендуемые объекты труда.

Все это вызывает неоднозначные подходы к преподаванию разделов вариативного компонента учебной программы, разночтения в объеме и глубине излагаемых технико-технологических сведений, разнообразии и широте формируемых умений и навыков.

Проведенное в виде включенного эксперимента исследование, целью которого выступало выявление проблем преподавания вариативного компонента учебной программы «Трудовое обучение. Обслуживающий труд», продемонстрировало, что часто преподавание декоративно-прикладного искусства сводится к показу трудовых приемов и упражнений и их копированию, многократному повторению одного и того же приема в различных объектах труда, тренировке только лишь отдельных приемов того или иного вида ремесла. Все это позволяет констатировать наличие проблемы «сваливания» в ремесленничество, не подразумевающее развития креативности обучающихся. А данный факт, в свою очередь влечет за собой работу обучающихся только по готовым рекомендациям, схемам, описаниям, механическое их повторение, копирование образцов изделий, а не личностный творческий подход к проектированию и изготовлению предметов декоративно-прикладного искусства по авторскому замыслу, лежащий в основе подлинного декоративно-прикладного искусства.

Решение данной проблемы в методическом аспекте мы видим в использовании задачного подхода к формированию содержания обучения декоративно-прикладному искусству и процессу его реализации.

Задачный подход на уроках обслуживающего труда предполагает выстраивание процесса обучения как деятельности по решению постепенно усложняющихся практикоориентированных задач, содержанием которых являются учебные проблемы, основанные на необходимости разрешить противоречие между реальным затруднением, возникшим в практической деятельности, и недостаточностью либо знаний для выдвижения идеи по преодолению затруднений либо практических умений по осуществлению этого преодоления.

Ведущим средством обучения при этом становится учебная задача. Важнейшая характеристика задачи как дидактического средства, с одной стороны, и способа мышления, с другой, заключается в ее проблемности, поскольку задача – это осознанная и вербализованная проблема, выраженная в конкретно предлагаемой к решению ситуации.

Для обслуживающего труда в белорусской школе данное понятие недостаточно разработано, отсутствуют сборники задач, не сложилось методики их разработки и обучения решению. Традиционно задачный подход предлагает таксономию учебных задач, соответствующую уровням усвоения: знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка) [1]. Вместе с тем, очевидно, что решение задач на знания и понимание при обучении ДПИ не способно выполнять функции развития творческой сферы личности. Именно поэтому в основе нашего задачного подхода лежит понятие «учебно-творческая задача».

Мы вводим данное понятие в методику преподавания декоративно-прикладного искусства, поскольку оно может выступать дидактической единицей, объединяющей

теоретическую и практическую стороны обучения предмету, нормативный и творческий уровень учебной деятельности школьника, в полной степени обеспечивающей возможность творческого развития обучающихся.

Мы понимаем учебно-творческую задачу как цель, поставленную в определенных условиях (А. Н. Леонтьев), предметом деятельности по достижению которой является нормативное содержание обучения, способ достижения данной цели предполагает вариативность решения, а результат не всегда однозначен и предсказуем. Подобные задачи содержат некие противоречия; условия их заданы нечетко; они допускают не одно решение, а серию ответов, часто взаимосвязанных.

Следует отметить многоаспектность учебно-творческой задачи как дидактической единицы: в учебном процессе она выступает как особая форма предъявления информации, как средство осуществления этого процесса, как проект будущих учебных действий, то есть как особый вид опережающего управления познавательной деятельностью и как средство развития обучающихся. Решение учебно-творческих задач представляет собой единство алгоритмических и эвристических процессов.

Мы разработали систему учебно-творческих задач по различным подразделам вариативного компонента учебной программы «Трудовое обучение. Обслуживающий труд».

По каждому подразделу мы спроектированы следующие группы учебно-творческих задач: графические, конструкторские, технологические, исследовательские.

Графические задачи – это такие учебные задания, в процессе выполнения которых используются технические рисунки, чертежи, эскизы либо подобные графические материалы выступают целью задания. Они позволяют школьникам усвоить характерные особенности каждого вида графической документации, научиться разрабатывать их с учетом назначения изделий, свойств материалов, общего стилового решения изделия.

Конструкторские задачи предполагают обоснование или усовершенствование конструкции и формы объекта, создание конструкции по графическим или технологическим заданиям, а также проектирование конструкции по личному замыслу.

Технологические задачи – это теоретические и практические задания, предполагающие разработку и апробацию особых технических условий в соответствии со свойствами материалов, проектирование технологии изготовления изделия, поиск недостающих технологических характеристик или параметров и т. п.

Редко отдельные типы задач используются в чистом виде. Точнее было бы говорить о них как о проектно-технологических ситуациях, определяющих систему проблемных ситуаций, при разрешении которых у школьников будет складываться полноценный и доступный им опыт преобразовательной деятельности в соответствии с их возрастными особенностями и требованиями учебных программ по обслуживающему труду.

Исследовательские задачи подразумевают последовательное прохождение всех этапов научного эксперимента: выдвижение гипотез, создание условий, наблюдение и анализ фактов, прогнозирование последствий, интерпретация результатов. Подобные задачи требуют достаточных временных ресурсов, умелого руководства со стороны педагога, с одной стороны – регламентирующего деятельность обучающихся, а с другой – оставляющего нишу для творчества учащихся. Особую группу исследовательских задач составляют прогностические, направленные на проектирование последствий применения определенной технологии, приема обработки, изменения условий использования, предполагающие проведение исследования в свернутой мысленной форме и презентацию результата в виде гипотезы.

Помимо этого, в преподавании декоративно-прикладного искусства можно выделить два ведущих типа учебно-творческих задач: а) задачи и упражнения, оперирующие с теоретическими понятиями и ориентированные на разработку образа изделия, его конструкции, сопроводительной документации и т. п.; б) задачи, оперирующие практическими умениями обучающихся и нацеленные на разработку и апробацию новых технологических приемов, создание образов изделий, нестандартных форм натуральных объектов и др. Не смотря на то, что декоративно-прикладное искусство представляет собой практическую деятельность по обработке

различных материалов, в процессе его освоения отдельные учебно-творческие задачи могут и не содержать практического компонента, подразумевающего выполнение фрагмента или изделия в материале. Такими чаще всего выступают проектно-конструкторские и конструктивно-расчетные задачи. Однако, они позволяют видеть, насколько целостно обучающийся представляет себе форму предмета и технологию его изготовления, способен ли он заранее предположить используемые приемы и элементарные единицы той или иной технологии.

Следует отметить значимость личностного принятия обучающимся предлагаемой к решению задачи: проблема, очерченная в ней должна быть понятна и интересна ему. Ученик решает в подлинном смысле слова лишь ту задачу, в которой находит какой-либо личностный смысл. Особенно ярко это проявляется, когда обучающиеся в практической, конструктивно-творческой или имитирующей деятельности приходят к «открытию» задач или самостоятельно формулируют их по заданию учителя.

Технология организации учебного процесса освоения конкретного вида декоративно-прикладного искусства на уроках обслуживающего труда будет включать ряд этапов: первичное ознакомление с информационными материалами, отражающими основные традиции изучаемого вида ДПИ, описывающие его материальное оснащение, приемы коммуникации в нем (схемы, рисунки, эскизы, тексты); обзорно представляющие основные технологические приемы; первичное освоение элементарных технологических приемов, причем самых простейших, лежащих в основе формообразования; решение постепенно усложняющихся учебно-творческих задач, построенных таким образом, чтобы в опоре на имеющиеся первичные представления и владение простейшими технологическими приемами обучающийся мог самостоятельно разработать проект изделия и реализовать его.

При обучении декоративно-прикладному искусству учебно-творческие задачи могут найти свое применение для достижения различных дидактических целей. Так, для оценивания учебных достижений учащихся весьма эффективно работает прием самостоятельной разработки учебных задач обучающимися при работе в парах или микрогруппах. Дополнительное стимулирующее воздействие при этом оказывает момент соревновательности, если разработанные задачи предъявляются для решения другим учащимся. Изучение нового материала и освоение новых технологий могут строиться целиком на решении учебно-творческих задач в русле проблемного подхода. И если на начальных этапах обучения ход решения подобной задачи может демонстрироваться учителем, то с накоплением опыта предметно-преобразовательной деятельности вполне реально самостоятельное решение проблем обучающимися.

Эффективность обучения декоративно-прикладному искусству с использованием системы учебно-творческих задач проявляется в изменении мотивации обучающихся, которые оказываются более глубоко вовлечены в деятельность за счет заинтересованности и осознания значимости проблемы. Несомненно, в процессе решения учебно-творческих задач, по сравнению с традиционными подходами, у школьников более активно функционируют фантазия и воображения уже на этапе погружения в проблему и далее, в процессе выдвижения идей решения задачи и их воплощения. Параллельно наблюдается большая осмысленность деятельности и устойчивость формируемых практических навыков. За счет интереса к деятельности и сильной мотивации поддерживается трудовая активность и работоспособность учеников.

Основными дидактическими условиями использования учебно-творческих задач при обучении декоративно-прикладному искусству на уроках обслуживающего труда выступают: а) содержание задачи должно быть связано с жизненным опытом обучающегося, которого, вместе с тем, должно быть недостаточно для ее решения; б) уровень сложности задачи должен быть согласован с зоной ближайшего развития обучающегося; в) форма предъявления условия задачи и предполагаемого решения должны вызывать положительную эмоциональную реакцию учащихся.

Список литературы

1. Бершадский М. Е., Гузев В. В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии. М.: Пед. поиск, 2003. 256 с.

ОБРАЗ МАТЕРИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИЗ СЕМЕЙ, ПРИЗНАННЫХ НАХОДЯЩИМИСЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ

Главной ролью семьи является воспитание детей. Наиболее важным является младший школьный возраст – это тот период, когда участие семьи в воспитании ребенка закладывает важную основу его дальнейшей жизни. Именно на данном этапе очень важно участие в воспитании ребенка обоих родителей. Мать в данный период играет огромную роль в становлении личности ребенка, и то, каким ребенок видит образ своей матери, накладывает огромный отпечаток на его физическое и духовное здоровье и благополучие.

Особенностями настоящего времени является то, что часть родителей не желает принимать активное участие в воспитании своих детей. Некоторые тяготятся своей ролью родителей, не уверены в своих силах, не заинтересованы в воспитании своих детей, не желают контактировать с педагогами. Часть родителей не осознает проблем вообще или не понимает последствий своего влияния и влияния семьи на всестороннее развитие ребенка. И даже те родители, которые видят эти проблемы, далеко не всегда готовы участвовать в их решении. Вместе с тем, от поведения отца и матери, их роли в воспитании детей зависит статус семьи [2].

Семья вводит ребенка в общество, именно в ней он получает социальное воспитание, становится полноценным членом общества. В семье происходит становление личности, укрепляют здоровье ребенка, развивают его способности, дают необходимое образование, воспитывают гражданина [1].

Современная семья отличается своей нестабильностью, развиваются процессы кризисных явлений в семье, увеличивается число конфликтных семей, где нелады родителей между собой отрицательно влияют на развитие личности ребенка, нарушают его права, лишают защиты. Такие семьи, в большинстве своем, не могут самостоятельно решать проблемы, возникающие при воспитании детей, им необходима квалифицированная, систематическая и целенаправленная помощь. Особое внимание следует уделять семьям воспитанников (учащихся), признанных находящимися в социально опасном положении (СОП) [3].

Проблема взаимоотношений родителей и детей в семьях признанных, находящимися в социально опасном положении, зачастую приводит к несформированному представлению о роли каждого из родителей в семье, что не может не оказывать негативного влияния на развитие ребенка, на его общее представление о полноценной здоровой семье.

Мать является центральной фигурой в системе семейного воспитания. Были выдвинуты и позднее стали все шире использоваться понятия «материнская забота» и «материнствование», особенно широко применяемые в неопределенной литературе (А. Фрейд, Дж. Боулби, Р. Сирс) [4]. Именно мать может либо обеспечить полноценное развитие своего ребенка, либо крайне его дезадаптировать.

Радикальные изменения, связанные с повышением требований к воспитанию подрастающего поколения в семье и все возрастающим пониманием значимости роли матери в развитии ребенка, актуализировали проблему изучения психолого-педагогической составляющей материнства.

С целью изучения образа матери у младших школьников из семей, признанных находящимися в социально опасном положении, было проведено исследование на базе ГУО «Средняя школа № 22 г. Гомеля», «Средняя школа № 39 г. Гомеля», «Средняя школа № 27 г. Гомеля», «Средняя школа № 52 г. Гомеля», «Средняя школа № 65 г. Гомеля», «Приборский детский сад – средняя школа» Гомельского района. Выборку исследования составили 60 человек 7–9 лет, обучающихся в начальной школе (30 учеников из семей, признанных находящимися в социально опасном положении; 30 учеников из благополучных семей).

В качестве психодиагностического инструментария были использованы проективная методика «Рисунок семьи»; методика Р. Жилия «Фильм-тест»; тест «Семейная социограмма», а также методы количественного и качественного описания данных.

По результатам исследования по методике «Рисунок семьи», были выделены признаки, учащихся из благополучных и семей, признанных находящимися в СОП, а также их непосредственное отношение к матери. В результате анализа рисунков, анализа пояснений детей по существу изображенного, можно сделать вывод, что у учащихся из семей, признанных находящимися в СОП, образ матери отличается от «идеального». Они видят ее грубой, жестокой, неуравновешенной, неуверенной в себе. Однако мать для детей из неблагополучных семей зачастую имеет большое значение. Так, 44 % – очень привязаны к матери, однако они не видят в них опору и защиту, более того, дети считают себя опорой для своих матерей, считают, что именно мать нуждается в их поддержке и заботе. Тесная взаимосвязь и привязанность у 24 % учащихся отсутствует. Эти дети видят в матерях опасность, зачастую считают, что без матери им было бы лучше. 32 % учащихся из семей СОП, имеют незначительную привязанность к матерям, для них какой бы мать не была, она все равно остается их матерью (рисунок 1).



Рисунок 1 – Привязанность к матери младших школьников из семей, признанных находящимися в СОП

Большинство учащихся из благополучных семей видят своих матерей умными, красивыми, заботливыми, готовыми прийти на помощь в любой момент, успешными, добрыми. Привязанность к своим матерям в этих семьях выше: 84 % учащихся очень привязаны к матерям, 14 % – имеют незначительную привязанность, у 2 % – тесная взаимосвязь отсутствует. Зачастую отсутствие взаимосвязи связано с постоянной занятостью матери (рисунок 2).



Рисунок 2 – Привязанность к матери учащихся из благополучных семей

Таким образом, в результате анализа рисунков учащихся из благополучных семей и семей, признанных находящимися в СОП, можно выявить представления их авторов о различных аспектах их семейной ситуации и их отношение непосредственно к матери. Так, дети из семей, признанных находящимися в СОП, менее привязаны к матерям, чаще видят в

них жестоких, неуравновешенных людей, способных причинить им вред, нуждающихся в постоянном контроле, заботе.

По методике Р. Жилия «Фильм-тест» были изучены межличностные отношения учащихся с окружением. В отношении учащихся к окружающим доминирует отношение к матери (61,9 % – в группе из благополучных семей и 80,3 % – в группе из семей, признанных находящимися в СОП), к родительской чете (51 % – в группе из благополучных семей и 67 % – в группе из семей, признанных находящимися в СОП), а затем к отцу (41 % – в группе из благополучных семей и 20 % – в группе семей, признанных находящимися в СОП). Менее выражены близкие, привязанные отношения к бабушке и дедушке – 25 % – в группе из благополучных семей и 30 % – в группе из семей, признанных находящимися в СОП. В собственной характеристике себя у учащихся преобладает любопытство (83 % и 78 % соответственно). Наименее выражена закрытость. Таким образом, в обеих группах преобладает положительное отношение к родителям. Мать воспринимается детьми по сравнению с отцом более любящей, заботливой.

Согласно методике «Социограмма семьи» в восприятии родительских семей у учащихся из семей, признанных находящимися в СОП, преобладали следующие особенности: была характерна значительная дистанция между всеми членами семьи и их равноудаленный характер. В то же время непосредственный контакт между родителями отсутствовал, супружеское взаимодействие опосредовалось фигурой ребенка. В качестве наиболее субъективно значимой фигуры для учащихся этой группы выступала мать. Отец в большинстве случаев либо отсутствовал на данной социограмме, либо его расположение было удалено от круга и ребенка.

У учащихся из благополучных семей наблюдаются иные модели построения отношений в семье. В период детства в своем большинстве это детоцентристские семьи, где ребенку придается большое значение, в то же время большое значение придается супружеской подсистеме. Значимость обоих родителей для ребенка велика. В нескольких случаях отмечается большая дистанцированность ребенка с фигурой отца, которая связана с конфликтными отношениями с ним. На момент обследования взаимодействие с родителями воспринимается учащимися как построенное «на равных». Родители остаются значимыми фигурами для них, контакты с ними сохраняются. Идеальный вариант для учащихся из благополучных семей представляется им как равноправные взаимоотношения с родителями с признанием значения для семейной системы самого ребенка. В единичных случаях также отмечается стремление к более близким, симбиотическим отношениям с родителями.

Исследование особенностей образа матери у младших школьников, признанных находящимися в социально опасном положении, позволило констатировать: дети из семей, признанных находящимися в СОП, достаточно привязаны к матерям, однако, чаще видят в них жестоких, неуравновешенных людей, способных причинить им вред, нуждающихся в постоянном контроле и опеке; дети в этих семьях нуждаются в общении с матерью; мать воспринимается детьми по сравнению с отцом более любящей и заботливой; социограммы учащихся группы младших школьников из семей, признанных находящимися в СОП, отражают структуру свойственную семьям с теми или иными проблемами социального характера. У учащихся из благополучных семей наблюдаются иные модели построения отношений в семье. Мать эти дети видят любящей, заботливой, красивой, готовой всегда прийти на помощь.

Список литературы

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Просвещение, 1986. 183 с.
2. Гильяшева И. Н., Игнатьева Н. Д. Межличностные отношения ребенка. М.: Фолиум, 1994. 74 с.
3. Евсеенкова Ю. В. Проблемы формирования чувства отцовства // Материнство. Психолого-социальные аспекты (норма и девиация): материалы Всероссийской научной конференции (г. Иваново, 6–9 сент. 2002 г.). Иваново: Иван. гос. ун-т, 2002. С. 11–13.
4. Коркина Н. А. Отцовство в современной семье // Материнство. Психолого-социальные аспекты (норма и девиация): материалы Всероссийской научной конференции (г. Иваново, 6–9 сент. 2002 г.). Иваново: Иван. гос. ун-т, 2002. С. 117–124.

А. Г. Торжок

Белорусский государственный университет, Республика Беларусь, г. Минск

ТЕАТРАЛЬНАЯ ПОСТАНОВКА НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТА

Общеизвестно, что одним из основных назначений театральных представлений считается воспитание в человеке чувство сострадания, сочувствия, эмпатии к чужим чувствам и переживаниям. Любительский театральный спектакль имеет своей основой ту же благородную цель, но если в представлении заняты студенты, изучающие язык как профессию, и ведут они спектакль на иностранном языке, то театральная постановка кроме указанной высокой цели способствует также развитию профессиональных умений и навыков, не говоря уже о том, что такая театральная деятельность позволяет выявить и развить творческий потенциал студента.

Мне, как педагогу, хочется поделиться с коллегами своим небольшим опытом руководства такими любительскими театральными постановками. Отправной точкой или целью начать устраивать студенческий театр было желание помочь студентам-второкурсникам преодолеть языковой барьер, порог боязни говорения, раскрепоститься с помощью заучивания диалогов персонажей из английских пьес.

Как известно, диалог – один из самых важных и сложных видов речевой деятельности. Именно поэтому любая дополнительная возможность практики диалога, вовлеченность в общий творческий процесс может быть полезна обучаемым, а метод подражания иностранной речи (например, английских актеров) можно считать формой обучения диалогическому общению в условиях естественного учебного процесса.

Первым шагом по устройству такого студентского театра было предложение преподавателя в одной из групп устроить театр на английском языке, который они изучают профессионально как будущие переводчики-референты. Откликнулись лишь несколько энтузиасток-девочек, а с мальчиками, как всегда, была проблема. Они заявляли, что не могут притворяться и что это не мужское дело. Однако мальчиков все-таки удалось уговорить, когда они поняли, что участие в театральной постановке улучшит их знания языка, эти знания оценят другие преподаватели, а участие в общественной жизни факультета повысит их оценку в глазах деканата. Да, иногда преподавателю приходится убеждать и «расшевеливать» не очень уверенных в себе студентов.

Для постановки была взята сцена из спектакля “The School for Scandal” Р. Б. Шеридана в исполнении английских актеров в аудио записи, поэтому работа над произношением и интонацией, хоть и была, но не очень значительная. Исходя из прошлого опыта работы с театральными постановками, я посоветовала своим студентам-театралам особенно не напрягаться и не заучивать текст роли наизусть специально и сразу, а дома или в общежитии, занимаясь другими посторонними возможно, домашними делами, включать аудио запись и слушать текст пьесы просто как постоянное фоновое звучание. Тогда текст, если так можно выразиться, просто «ложится на ухо» и через неделю-полторы запоминается сам собой. Как показывает практика, такой метод хорошо работает со всеми обучаемыми, даже самыми ленивыми.

После многократных прослушиваний звукозаписи текст пьесы заучился без особых усилий (как и было сказано), а особенности лексики и грамматики текста студенты разбирали вместе с преподавателем при общем обсуждении характеров персонажей и выявлении главных черт этих характеров. Тут студенты начали задумываться о том, как ярче представить свою роль. И случались просто метаморфозы.

Например, один из студентов, который вначале более всех настаивал на том, что он «не умеет притворяться», придумал «свой» образ персонажа – дядюшки Crabtree – ворчливого злобного хромого старика. У студента-исполнителя зазвучали свои индивидуальные, очень живые (но на английский лад) интонации, создавшие образ, на репетициях вызвавший общий восторг, который вселил в прежде сомневающегося в себе студента гораздо больше

уверенности – исполнитель сосредоточился на выявлении характера, а английский язык стал лишь естественным средством передачи черт характера персонажа.

Другой студент, игравший Снейка и имевший привычку потирать руки, очень умело «приспособил» эту свою особенность как черту характера представляемого персонажа, а мягкая и спокойная студентка в роли коварной леди Sneerwell вдруг проявилась в роли как властная и хитрая интриганка. В каждом из участников постановки вдруг обнаружился такой творческий потенциал, о котором, возможно, они и сами не подозревали. И что особенно важно, этот потенциал реализовывался на фоне естественного употребления английского языка, а разве не это является целью при обучении устному говорению?! Не могу также не упомянуть тот факт, что студенты-«театралы» после показа спектакля стали лучше и ответственнее относиться и к обычным занятиям в аудитории по разговорному английскому.

Сама театральная постановка произвела большое впечатление не только на студентов, не подозревавших о таких талантах своих товарищей, но и на преподавателей, некоторые из которых вдруг увидели, что средние (по их мнению), неактивные студенты говорят на английском почти как носители языка. Выросла и самооценка самих участников представления – они поняли, что могут больше, чем думали раньше, и не только готовы продолжить практику театральных представлений, но и, как уже было упомянуто, начинают более вдумчиво относиться к занятиям.

У студентов пополнилась и фоновая информация: они познакомились с фактами из жизни Р. Б. Шеридана, автора пьесы, при выборе костюмов узнали, как одевалось дворянство в Англии в конце XVIII – начале XIX вв., каковы были правила этикета в то время, что за проблемы занимали общество, и, наконец, осознали, что классика (т. е. пьеса Р. Б. Шеридана), к которой студенты обычно относились снисходительно, как к чему-то далекому и устаревшему, стала для них живой и современной. Пришло понимание, что классика потому и живет столетия, что помогает нам самим глубже понять человеческую природу и отношения между людьми.

Следует отметить еще несколько положительных моментов. Первое – это то, что совместная работа над пьесой повысила и укрепила уровень взаимного доверия и понимания между преподавателем и студентами, сделав их отношения более открытыми и дружелюбными, а второе – мнение самих студентов о том, что фразы и предложения из театральной постановки стали их собственной лексикой, которую они используют как на практических занятиях по языку, так и в личных разговорах между собой.

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАК СПОСОБ УВЕЛИЧЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕНИКОВ

*«Учитель живет до тех пор, пока он учится.
Как только он перестает учиться, в нем умирает учитель»
К. Д. Ушинский*

Изменяющаяся ситуация в системе общего образования формирует все новые и новые образовательные потребности педагогов. Любой учитель стремится стать лучшим в своем деле. Лучший учитель сегодня – это одновременно личность и профессионал. Для того чтобы стать лучшим учителем, нужно иметь хорошее: практическое овладение материалом; видами педагогической культуры, к которым учитель готов, чаще всего, только теоретически. Учитель постоянно находится между теорией и практикой, накапливая опыт преимущественно практическими умениями. Любая педагогическая работа – это практическая деятельность.

Сейчас не редки случаи, когда «лучший учитель школы» следит не столько за качеством знаний учеников, сколько за «накоплением массы отметок». А это в корне неверно! Дети приходят в школу для того, чтобы получить знания. А не для того, чтобы им сказали: «Выучить к следующему занятию это и это. Будет тест». Ведь таким образом школа теряет всякий смысл, как учреждение образования.

Учитель должен не только проверять знания, но и эти знания давать. И давать не в «сухом варианте». Каждый ученик – это личность. У него есть свои сильные и слабые стороны. Нет никаких «посредственных учеников», есть плохие учителя.

Тему учитель должен объяснять по-разному. Так, чтобы ее поняли все ученики.

Одним из решений в такой ситуации могут стать активные методы обучения. Они основаны на диалоге ученика и учителя, предполагающем свободный обмен мнением относительно путей разрешения проблемы. Активные методы обучения подразумевают высокий уровень активности учащихся.

На сегодняшний момент активные методы обучения являются наиболее перспективными. С помощью них можно добиться того, что обучаемым будет интересно на уроках. А это неизбежно приводит к лучшему пониманию и запоминанию учебного материала.

Основной задачей активных методов обучения является привлечение обучаемых к своему предмету.

Активные методы обучения основаны на постоянном взаимодействии преподавателя и ученика. Преподаватель буквально пробуждает в учениках желание получить новые знания. Они делают своей целью вовлечение учеников в учебный процесс, пробуждают в учениках интерес к предмету. В зависимости от предпочтений учителя сформировались следующие активные методы обучения:

Метод мозгового штурма направлен на решение образовательной задачи с помощью стимулирования творческого мышления учеников. Этот метод был разработан американцем Алексом Осборном. Он считал, что главным препятствием на пути поиска нетривиальных идей является страх критики. Этот метод как раз направлен на ликвидацию такого страха. Алекс Осборн заметил, что при совместной работе над решением поставленной задачи такие опасения сводятся на нет. Сама суть метода состоит в разработке новых идей в процессе работы в команде. Мозговая атака предполагает непосредственно командную работу. Все участники обсуждения должны активно участвовать в развитии идей друг друга, и, в последствии, выбрать наиболее удачную и перспективную.

Этот метод считается довольно универсальным. Его можно использовать на любом этапе обучения. Педагоги часто используют данный метод на темах внеклассной программы, при проверке степени подготовленности учеников, выявлении тех нюансов самостоятельного обучения, которые требуют доработки [1].

Кейс-метод или просто кейс (с английского – ситуация, случай) представляет собой метод активного обучения, основанный непосредственно на разборе ситуации или конкретного случая. Представленный для анализа случай обязательно должен отражать реальную ситуацию из жизни. В ее описании обязательно должны иметь место противоречия, ряд прямых или косвенных затруднений, неких скрытых задач. В ходе работы с кейсом участники работы анализируют ситуацию. Находят дополнительную информацию, необходимую для полного понимания представленной ситуации или случая. В конечном итоге ученики приходят к решению проблемной ситуации сами. Формируют собственные выводы [4].

Данный метод чрезвычайно интерактивен. Он сразу вводит обучаемых в прочес субъект-субъектных отношений. Он дает возможность ученикам проявить активность, инициативу, самостоятельность в согласовании с мнениями товарищей. Дает право каждому ученику сформировать свое собственное мнение.

Проблемная лекция представляет собой развернутый диалог учителя с учениками на 20–25 минут в младших классах и 30–35 минут в старших. В качестве темы лекции выбирается обобщающий или универсальный материал понятный детям. Следует отметить, что лекция является одним из наиболее сложных методов обучения, особенно в младших классах. Именно из-за этого лекция не должна превращаться в монолог учителя. Лекция должна иметь в своем составе элементы беседы, а также прерываться для изменения вида деятельности [5].

Метод проблемной беседы представляет собой проведение занятий в форме лекции особого типа. На обычной лекции ученик обычно занимается лишь переработкой, полученных от учителя знаний. В это время познавательная лекция организована таким образом, что процесс познания в ней приближается к исследовательской или поисковой деятельности. Проблемную лекцию педагог всегда должен начинать с вопросов, с постановки проблемы занятия, которую в процессе урока необходимо решить. Характерной особенностью проблемной лекции является проблемный вопрос. Проблемный вопрос отличается от обычного вопроса тем, что требует не однотипного решения, но размышления.

Проблемная лекция делает своими задачами:

- а) развитие теоретического мышления;
- б) усвоение детьми теоретических знаний;
- в) формирование познавательного интереса;
- г) формирование профессиональной мотивации [6].

В процессе проблемной лекции, обучаемые не только перерабатывают полученную информацию, но и включаются в активный поиск и открытие для себя новых знаний, умений и навыков.

Эвристическая беседа. В данном методе учитель осуществляет процесс обучения путем составления цепочки вопросов к ученику. Характерной особенностью данного метода является выставление проблемы, которая требует решения.

Для этого учитель задает ученикам серию взаимосвязанных вопросов, которые последовательно вытекают один из другого. Таким образом, учитель разбивает один сложный вопрос на череду более простых вопросов. На них ученику будет гораздо проще ответить, но вместе они сформируют у него в голове ответ на тот самый сложный вопрос [2].

Примером такой беседы может быть вопрос о роли химии в жизни человека. Учитель задает вопрос «Роль химии в нашей жизни» и когда получает короткий ответ, например, «Химия, вокруг нас», учитель должен начать задавать ученику дополнительные вопросы. Это необходимо, так как настолько короткий ответ, во-первых, невозможно считать полноценным, а во-вторых, он не дает ученику возможности его обосновать. К примеру, учитель может спросить о возможности использования химии в медицине, строительстве и так далее. Отвечая на эти микро вопросы, ученик формирует полноценный ответ. Так ученик получает полное понимание вопроса и в конечном итоге может не только дать на него полный ответ, но и должным образом обосновать его [3].

Круглый стол представляет собой активный метод обучения, одну из форм организации активной учебно-познавательной деятельности учащихся по предмету. Он позволяет закрепить

уже полученные учениками знания, «заполнить пробелы» в знании и понимании учебного материала, сформировать у учеников умение решать учебные проблемы, научить детей полноценно вести беседу по теме изучаемого предмета. Вместе с активным обменом знаниями ученики формируют у себя профессиональные умения и навыки излагать свои мысли, аргументировать свои идеи, отстаивать свои убеждения, обосновывать предполагаемые решения. Также происходит закрепление полученной в результате самостоятельной работы информации.

Методом круглого стола можно проводить:

- а) семинары, как проблемные, так и тематические;
- б) различного рода конференции;
- в) учебные и ученические дискуссии;
- г) встречи по типу «круглый стол» и тому подобные.

Метод круглого стола, как и следует из названия, предусматривает непосредственное общение участников беседы «глаза в глаза», а не как на обычном уроке «в затылок». Такое расположение повышает активность участников беседы, увеличивает число высказываний, повышает мотивацию. Данный метод так же включает невербальное общение: эмоции, жесты, мимика. Преподаватель сидит вместе с учениками «в общем кругу» так обращение учеников и учителя в кругу становится менее скованным. Это помогает сформировать благоприятную обстановку для проведения дискуссии и развития взаимопонимание между учителем и учениками.

Основным компонентом круглого стола является дискуссия. Дискуссия (с латинского – исследование) – обсуждение некоего спорного вопроса группой лиц в процессе беседы. Целью проведения дискуссии может быть как стимулирование творческой деятельности, так и обучение, тренинг [7].

Сочетание активных методов обучения и их комбинирование с традиционными методами позволяет значительно повысить качество знаний учеников. Кроме того, комбинирование методов позволяет преподнести ученикам знания в более понятной для них форме. Это способствует лучшему усвоению и запоминанию темы для всех учеников класса. Активные методы обучения позволяют дать оценку знаний всех учеников класса на занятии. И для этого совершенно не обязательно регулярное проведение тестовых работ.

Список литературы

1. *Курганов С. Ю.* Психологические проблемы учебного диалога // *Вопр. психологии.* М., 1998. С. 87–96.
2. *Кудрявцев В. Т.* Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. М.: Знание, 1991. С. 29–35.
3. *Мухина С. А.* Активные формы проведения занятий по специальным дисциплинам: методические указания к практическим занятиям. Новочеркасск: Изд-во ЮРГГУ, 1998. С. 63–71.
4. *Матюшкин А. М.* Проблемы развития профессионально-теоретического мышления. М., 1980. С. 40–56.
5. *Пряжников Н. С.* Методы активизации профессионального и личностного самоопределения: Учебно-методическое пособие. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. С. 400.
6. *Хуторской А. В.* Эвристическое обучение: Теория, методология, практика. М.: Международная педагогическая академия, 1998. С. 12–15.
7. *Чернилевский Д. В.* Дидактические технологии в высшей школе Д. В. Чернилевский. М.: Юнити, 2002. С. 7–9.

Н. М. Туляшева

Гжельская средняя общеобразовательная школа, Московская обл., с. Гжель

МОДЕЛЬ ШКОЛЬНОГО РЕСУРСНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЦЕНТРА «ГЖЕЛЬСКАЯ МАЙОЛИКА» КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ И УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Гжельская школа занимается популяризацией, продвижением и сохранением народных художественных промыслов России, а также их интеграцией в современную жизнь, культуру и моду.

В современном обществе культуре отводится ведущая роль в формировании человеческого капитала. В 2016 г. в нашей стране разработана и утверждена Стратегия развития народных художественных промыслов, целью которой является сохранение и развитие народных художественных промыслов как ценности, определяющей самобытность и жизнеспособность российского народа. В Федеральном законе «Об образовании в РФ» подчеркивается приоритетность защиты и развития системой образования национальных культур, региональных культурных традиций. Требуется создание новых моделей воспитания и социализации, основанных на приобщении к культурным ценностям малой Родины. Анализ ситуации в гжельском регионе показал, что в настоящее время уходит поколение «носителей» уникального гжельского майоликового промысла.

При этом наибольшие опасения вызывает потеря уникальных производств, утрата технологических секретов, прерывание цепи преемственности поколений народных мастеров.

В Гжельской школе сохранилась керамическая мастерская по производству гжельской майолики, аналогов которой нет в России. В условиях организации туристического кластера «Гжель», возрождение и развитие вымирающего промысла на базе школы является актуальным и перспективным. Актуальность темы подтверждается наличием противоречия между потребностью заинтересованных сторон в воспитании носителей культуры и ограниченными возможностями Гжельской школы по удовлетворению этой потребности (не выстроена системная модель взаимодействий, отсутствуют полноценные условия для приобщения обучающихся к культурному наследию региона и успешной социализации).

В основу создания ресурсно-образовательного центра «Гжельская майолика» положена идея объединения ресурсов школы и социальных партнеров, для сохранения культурных традиций гжельской майолики в рамках реализации программ духовно-нравственного развития, воспитания и социализации обучающихся, что позволяет проводить культурные мероприятия, мастер-классы, семинары и конкурсы. Обучающиеся школы являются победителями и призерами в конкурсах и фестивалях, научно-практических декоративно-прикладного направления: Всероссийский Фестиваль детского, юношеского и студенческого творчества «Синяя птица Гжели», областной конкурс «Глиняная игрушка Подмосковья», в рамках областного фестиваля детского и юношеского художественного и технического творчества «Юные таланты Московии», областной благотворительный Фестиваль декоративно-прикладного искусства и художественного творчества «Твори добро», региональный Фестиваль народного творчества «Мастерство и ремесло Раменья», региональный гжельский семейный фестиваль культуры «Многоголосье, выставка скульптурных работ «Образование в области керамики» в рамках Открытого фестиваля российской керамики «Синница» и другие. На базе школы были проведены семинары муниципального уровня учителей ИЗО по теме: «Традиции народных промыслов в современном художественном образовании» и учителей начальных классов: «Духовно-нравственное развитие и воспитание младших школьников в урочной и внеурочной деятельности».

Весной 2019 г. Гжельская средняя школа была участником Московского международного салона образования, где учителя технологии и учащиеся продемонстрировали мастер-класс «Традиционные образы Гжельского народного промысла».

9 мая 2019 г. Гжельская школа принимала делегацию из итальянского города Дерута, прославленного своими изделиями из керамики. В 2018 г. учащиеся 9 класса Ткач Наталья и Умаров Тимур стали победителями XII Открытой Международной научно-исследовательской конференции молодых исследователей (старшеклассников и студентов) «Образование. Наука. Профессия», тема проекта: «Гжель как исторический центр развития фарфорового производства в России», а учащаяся 11 класса Макеева Мария стала победителем Международной научно-практической конференции школьников «Перегудовские чтения – 2018», тема проекта: «Жизнь в цвете: анализ творчества гжельского художника-керамиста Валентины Чепрасовой».

Такой центр дает нам возможность объединять организационные, материально-технические, кадровые, информационные и учебно-методические ресурсы. Основная образовательная программа имеет сквозной компонент, позволяющий: на уровне начального образования – знакомить обучающихся с гжельским народным промыслом, на уровне основного общего образования – развивать базовые навыки, связанные с промыслом; на уровне среднего общего образования – развивать социокультурные компетенции. В рамках предметной области «Технологии» происходит знакомство с миром профессий, в первую очередь с профессиями гжельского керамического промысла, осуществляется профориентация школьников в различных сферах производства Гжельского региона. Тем самым немаловажной особенностью курса является обеспечение преемственности перехода от общего к профессиональному образованию и трудовой деятельности.

Школа активно сотрудничает с Палатой народных ремесел, которая обеспечивает необходимым сырьем и материалами функционирование школьной керамической мастерской. Это дает возможность учащимся школы на уроках технологии и во внеурочной деятельности осваивать навыки профессий по производству гжельской майолики: литейщика, формовщика, оправщика, живописца и др.

Обучающиеся Гжельской школы являются стипендиатами Губернатора Московской области и Главы Раменского муниципального района по направлению изобразительного искусства и декоративно-прикладного творчества.

Включение в мероприятия ресурсно-образовательного центра большого количества педагогов, обучающихся, а так же родителей, позволяет организовать общее социокультурное пространство, приобщить к культурному наследию максимальное количество людей.

Ежегодно учащиеся школы становятся студентами Гжельского художественно-промышленного колледжа и Гжельского государственного университета.

Воспитание гармонично-развитой и социально-ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов РФ, исторических и национально-культурных традиций-дело необыкновенно важное для нашего общества, гжельского региона- столица российской керамики.

В настоящее время Гжельская школа является ресурсно-образовательным центром распространения опыта по сохранению и развитию народного промысла среди школ района и Московской области.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРАДИЦИЙ «МАСТЕР – УЧЕНИК» В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ПЕРСОНАЛА

В соответствии с законами Республики Узбекистан, которые используются в образовательной практике независимой Республики Узбекистан, важно отметить, что у студентов есть все необходимые аспекты духовности, в том числе: Важно воспитывать в себе такие качества, как нравственность, терпение, щедрость.

Современные взгляды на использование традиций «Мастер и ученик» относятся к значению и содержанию нашей традиции «Мастер-ученик», нашего духовного наследия, оставленного нашими предками.

Общеизвестно, что в наших национальных ценностях учитель и ученик считались особым человеческим поступком и искусством, а достоинства, которые следует учитывать в этих манерах, на первый взгляд являются маленькими поступками, но на самом деле это условие хорошей профессии человека. Эти принципы очень поучительны и актуальны сегодня.

Великие мыслители, ученые, поэты и философы Востока внесли свой вклад в развитие общества и науки, и каждый из них не пренебрег ролью мастера, то есть учителя и роли ученика в приобретении знаний и навыков.

Абу Райхон Беруни говорит: «Первой и необходимой потребностью человека является труд. Только интеллект и возрождение труда определяют жизнь людей.

Беруни подчеркнул необходимость свободного и добровольного выбора со стороны трудящихся и профессий: «Принудительный набор не является постоянным и не уместным». На наш взгляд, в этих линиях ученый показал неэффективность и нестабильность принудительного труда. В конце концов, свободная и творческая работа не только полезна, она также улучшает профессию и возвышает мастера до величия.

Также упоминаются некоторые комментарии восточных ученых о значении профессоров и учеников, а также профессий. Фактически, этот анализ может продолжаться, потому что наука и искусство уважались на Востоке с древних времен. Их учителя бесконечно уважаемы, высокообразованный молодой человек ценится и заботится.

Взгляды великих мыслителей на мастер и ученика, их практическое и теоретическое значение в современном мире все еще в силе. Это качественное исследование сосредоточено на этом аспекте проблемы. В частности, научный анализ доступных источников показывает, что у наших предков была давняя история обучения молодых людей навыкам мастер и ученика. Однако в последние годы богатое наследие и опыт наших предков использовались не полностью. Одной из причин является недостаточное внимание, уделяемое использованию мастер-ученических традиций в учебных заведениях.

Как известно, узбекский народ известен во всем мире своей древней и богатой культурой прикладного искусства. Это исторический музей с надводной и подземной частью нашей страны. Наше культурное и духовное богатство приобреталось на протяжении веков, в частности, технологиями мастеров самых современных видов узбекского народно-прикладного искусства: гравюра, резьба по дереву, резьба по кости, наскальное искусство, вязание, украшения, вышивка, ковроткачество, технологии. Их имена, их отличительные школы, их стили были поставлены под угрозу постепенным исчезновением советской системы.

Анализ также показывает, что нет отдельной исследовательской работы в области прикладного искусства, преподаваемой в профессиональных колледжах.

Список литературы

1. Развитие гармонично развитого поколения. Т.: Восток, 1997. 126 с.
2. Булатов С. С. Национальные традиционные основы профессионального образования для молодежи: методические рекомендации. Т.: РУМЦ, 1999. 74 с.

О. В. Ульянова

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор

Научный руководитель: Ф. Ш. Салитова

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Эстетическое развитие будущего педагога является важной личностной составляющей и имеет большое значение для его предстоящей профессиональной деятельности. Эстетическая культура обеспечивает развитие способности воспринимать и оценивать все многообразие прекрасного.

Вопросы эстетики и эстетического развития личности интересовали человечество с давних времен. На сегодняшний день они достаточно хорошо изучены. В исследованиях по данной проблематике выделяется несколько направлений.

1. Раскрываются возможности искусства как средства формирования эстетических потребностей, развития творческих задатков.

2. Разрабатываются методы воспитания средствами какого-либо вида искусства (литературы, музыки, живописи и др.).

3. Исследуется потенциал искусства в развитии высших качеств личности, таких как духовно-нравственные и ценностные ориентации.

Современная наука определяет следующие пути формирования эстетической культуры:

– образование и самообразование (получение знаний о мировой художественной культуре, знакомство с образцами признанных произведений искусств);

– собственная творческая деятельность (создание предметов декоративно-прикладного искусства и художественных полотен, музицирование и т.д.);

– развитие способности к адекватной оценке произведений искусства, эмоциональной отзывчивости от их восприятия.

Многими учеными отмечается, что именно личная заинтересованность и лично переживаемое ценностно-эстетическое отношение к действительности является, прежде всего, одним из важнейших условий развития эстетической культуры человека и, разумеется, педагога (Абрамова Л. З., Петрушин В. И., Гребенщикова М. В., Суходольская-Кулешова О. В.). Личный интерес и понимание важности эстетической составляющей в педагогике должно быть основой для передачи эстетических ценностей другим людям, в том числе, воспитанникам. Невозможно представить себе гармоничный облик учителя, воспитателя без сформированной у него способности понимать, принимать и созидать окружающий мир по законам красоты, любви и добра.

Эстетический компонент является важнейшим фактором профессионального становления личности. Справедливо утверждение о тесной взаимосвязи культурно-эстетического развития и овладения специальностью, мастерством: «Сформированность эстетической культуры усиливает личностное отношение к профессии, приводит в соответствие потребности индивида общественному идеалу, активизирует внутренние ресурсы в самореализации личности» [1, с. 3].

В последние годы, в период стремительных социокультурных изменений в обществе, проблема формирования эстетической культуры детей и молодежи становится особенно актуальной. В сложившейся ситуации бесконтрольного и безграничного потока различной информации для каждого человека особенно важно наличие четких нравственно-эстетических позиций.

Эстетическое воспитание – это не только возможность видеть прекрасное и создавать материальные ценности в соответствии с законами красоты, но и высокоразвитый внутренний мир человека. Эстетически развитая личность – это личность, способная воспринимать достижения культуры и искусства, перерабатывать духовный опыт и культурные ценности и на этой основе активно преобразовывать себя и окружающий мир.

Современный педагог должен быть готов не только к эмоциональному, но и интеллектуальному осмыслению эстетических ценностей, к преобразованию окружающей действительности по законам красоты, а также, обладать потребностью в собственном нравственно-эстетическом саморазвитии.

В последние годы в образовательной сфере мы наблюдаем активное внедрение новых образовательных технологий, ориентированных на подготовку высокопрофессиональных специалистов. Новые технологии облегчают процесс получения знаний (интерактивный режим, интернет-ресурсы) и в какой-то мере упрощают процесс взаимодействия с преподавателем (частично или полностью «удаленный» способ обучения и контроля знаний). Однако указанные технологии не обеспечивают в достаточной мере передачу духовных ценностей и формирование эстетического отношения к действительности. К сожалению, модернизация высшего педагогического образования не сопровождается его эстетическим наполнением. Кроме того, в современном обществе в целом наблюдается снижение интереса к эстетической составляющей и в школьном обучении, и на последующих ступенях образования.

В настоящее время во многих педагогических исследованиях отмечается недостаточность эстетического компонента образования. Это приводит к тому, что эстетическая культура будущего педагога остается на низком уровне, негативно сказываясь на его духовном становлении, если только она не развивается благодаря инициативе самого студента. Нередко и педагоги недооценивают значение эстетического развития для формирования личности ребенка, подростка, молодого человека. Основным мотивом школьного обучения становится необходимость сдачи ЕГЭ, поскольку только это позволяет поступить в колледж или вуз. Таким образом, компоненты эстетического воспитания вытесняются из образовательной среды как ненужные.

Приходится констатировать, что современное высшее педагогическое образование не предусматривает решение задач, непосредственно связанных с эстетическим развитием личности. Поэтому вопрос о том, как развивать эстетическую культуру будущих педагогов, и, особенно, как мотивировать обучаемых на свое эстетическое саморазвитие, становится особо актуальной проблемой для научно-педагогического исследования.

Список литературы

1. *Абрамова Л. З.* Воспитание эстетической культуры студента в образовательном процессе. Автореф. дисс. канд. пед. наук. Оренбург, 2006. 23 с.
2. *Петрушин В. И.* Психология и педагогика художественного творчества: учеб. пособие для вузов. М., 2017. 441 с.
3. *Поселягина Л. В., Маврин С. А.* Эстетическая культура как категория русской национальной педагогики: монография. Омск, 2016. 164 с.

В. С. Устюжанинова

Художественная школа, Московская обл., г. о. Балашиха

МЕТОДИКА ПРИМЕНЕНИЯ ПЛАСТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ НА ЗАНЯТИЯХ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА ПО ПРОГРАММАМ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Глина прекрасный материал известный своими свойствами с древних времен, благодарим ее прекрасному свойству после обжига становится твердой, мы получили большое количество предметов искусства, которые рассказывают нам историю прошлых лет. Данный материал природный и мягкий по своим свойствам, но после обжига при температуре более 1000 градусов становится очень прочным. Обожженную глину называют «керамикой».

Имея столь прекрасные физико-химические свойства, к сожалению привычная для нас глина не столь доступна, как хотелось бы. И если рассматривать ее с точки зрения преподавания как самостоятельного предмета в рамках дополнительного образования, то преподавание кажется практически невозможным. Не каждое учебное заведение может себе позволить хорошее материальное обеспечение класса для проведения подобных уроков. Дорогостоящие печи для обжига глины, а так же их большой размер не позволяет разместить их в классе. Закупку материалов можно производить только в специализированных магазинах. И это еще не весь список проблем, с которыми может столкнуться образовательное учреждение в попытке внедрить новый предмет в свою программу. Находясь в XXI в., все эти проблемы можем обойти стороной благодаря новому материалу, который появился еще в начале XX в., – полимерная глина.

Полимерная глина появилась благодаря немецкой кукольнице Кети Круз. В 1939 г. она была уже состоявшимся и известным мастером, владелицей собственного производства по изготовлению кукол. Головы для своих кукол Кети изготавливала из фарфора. Но в детских подвижных играх куклы часто портились и разбивались. Кэти озадачилась поиском нового материала для изготовления кукольных голов, и она самостоятельно начала экспериментировать с новыми субстанциями. Она пыталась найти материал, который не был бы хрупким, как фарфор, и обладал меньшей пластичностью, чем глина. В результате упорных экспериментов по смешиванию глины с полимерами она все-таки создала новый материал, который удовлетворял ее требованиям. Но изобретенный ею материал оказался непригодным для серийного производства. В военные годы эксперименты пришлось прекратить.

В послевоенные годы дочь Кэти, Софи, унаследовав мастерскую, продолжила дело своей матери. Она также начала самостоятельно экспериментировать с массой, вмешивая в нее пасты и различные красители, и получала множество форм и объектов. В составе глины, которую сделала Софи, уже совсем отсутствовала глина. Состояла ее «глина» из состава полимеров и смол. Убирать название «глина» она не хотела, что бы ни отпугнуть потребителей. Сначала дав ей название «глина для моделирования», а далее «полимерная глина». Слово «глина» осталось в названии состава для того что бы человек сразу понимал для чего нужен этот материал.

Софи продолжает развиваться и в 1954 г. создает свой первый набор глины для моделирования, который можно было использовать для коммерческого производства. Она становится автором бренда FIMO. После успеха на рынке Европы следовал триумфальный выход полимерной глины на рынок Соединенных Штатов Америки. В 1980-ых годах в магазинах демонстрировалось все что можно было делать с полимерной глиной, и продажи развивались очень успешно. Видя успех продаж данного материала на рынке параллельно в FIMO. На полках появились такие бренды как американский Sculpey, и бельгийский Cernit. В 2000-ых годах полимерную глину стали производить в России на заводе «Черная речка» в Санкт-Петербурге.

Полимерная глина обладала прекрасными свойствами для работы. Глина была очень пластичной, ее не нужно было замачивать, чистить. Отличная цветовая палитра давала огромный простор для фантазии. Запекалась данная глина в обычной духовке при температуре

130 градусов 30 минут. По прочности она, конечно, уступала «керамике» и не подходила для производства посуды. Но остальные ее прекрасные свойства помогли быстро развиваться в самостоятельный вид деятельности. Из полимерной глины делали украшения, бусы, серьги, браслеты, броши, маленькие статуэтки, декор для мебели и т. п.

Однажды пачка полимерной глины попала в руки японскому дизайнеру Казуко Мияй. Этот необычный материал очень понравился ей и, в качестве эксперимента, она стала лепить из него цветы. Полимерная глина не давала желаемой тонкости лепесткам, и деформировалось в процессе обжига. И это положило начало новым экспериментам. Экспериментируя с составом, подбирая новые варианты, Казуко решает сделать состав которому не потребуется обжиг. Добавив в состав мелко-дисперсную глину и мелко молотую целлюлозу она получает пластичный состав, который самостоятельно застывает на воздухе и после застывания напоминает своими свойствами гипс. В 1981 г. Казуко Мияй основала академию Deco Clay Craft где она учила делать реалистичные цветы.

Благодаря этим женщинам, которые не боялись экспериментов, мир получил два новых вида материала для творчества. Эти материалы не требуют специального оборудования и закупки дорогостоящего материала. Для запекаемой глины нам понадобится всего лишь небольшая духовка и паста машина для разминания глины, также в классе нужно иметь отвертку, пассатижи, саморезы, проволоку. Ученики приобретают расходные материалы самостоятельно, такие как глина, фольга, стеки для лепки, краски. Далее в зависимости от того в какой технике выполняется работа производится изготовление каркаса, который далее облепляется фольгой. После лепят из глины или же формируются, изделие, непосредственно из глины без каркаса. Как только ребенок слепит работу ее можно запечь в духовке при 130° 20:30 минут зависимости от размера после обжига изделия. После обжига изделие становится твердым сходным с пластиком. Если изделия было изготовлено, не из цветной, а однотонной глины, то его можно раскрасить с помощью акриловых красок. В наше время выпускается достаточно большое количество цветов полимерной глины, а также выпускаются большие бруски однотонного цвета. Этот материал достаточно дорогостоящие, поэтому выбирая аудиторию которой вы собираетесь преподавать данный предмет, стоит отдать предпочтение старшему возрасту. Свойства глины сходны максимально с пластилином, но отличие от пластилина, формировать работу из нее чуть сложнее. Для этого нужно большое количество труда чтобы сделать изделия гладким, но результат, будет, стоит того.

Если в процессе обучения вы хотите использовать само-застывающую глину, то все манипуляции по изготовлению изделия, соответствуют запекаемой глине, только исключается запекание. Скорее всего, изделие из такой глины придется раскрашивать красками, так как цветовая гамма такой глины ограничена и, как правило, она выходит белого, серого или терракотового цвета. Материал больше подходит для детей младшего возраста, так как он более дешевый, чем полимерная глина, и более сходен по свойствам с обычной глиной.

Производителей, которые выпускают полимерную глину большое множество. Далее приведен список самых популярных производителей, товар которых можно купить практически в любом магазине для творчества. Основные марки производящие запекаемую глину: Fimo, Sculpey, Cernit, Artefact. Марки производящие само-застывающую глину: Малевич, Koh & noor, Jovi, Das.

Отдавая предпочтение, той или иной марке глины учителя и родители часто задаются вопросом: «Безопасно ли это?» С 2009 г. в составе глины нет вредных примесей и фталатов. Если ранее для лепки из глины могли понадобиться перчатки, то на данный момент длина всех производителей проходит тщательную экспертизу, и считаются, абсолютно безопасны для детей с трех лет.

В интернете содержится огромное количество мастер-классов по любому направлению полимерной глины. Учитель всегда беспрепятственно может подготовить урок и попробовать подготовить открытый урок или вовсе организовать собственный кружок. Полимерная глина прекрасный материал для творчества.

Список литературы

1. *Горохова Е. В.* Материаловедение и технология керамики. Минск: Высшая школа, 2009. 222 с.
2. *Данилова Т. А.* Цветы из полимерной глины. Основы керамофлористики. Санкт-Петербург: ООО «Питер Пресс», 2015. 123 с.
3. *Симдянкина Н. С.* Самые красивые украшения, цветы и фигурки из полимерной глины. М.: Издательство «Э», 2015. 81 с.

ЗНАЧЕНИЕ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Эффективность изучения неродного языка заключается в том, как часто мы на нем общаемся. Погружение в языковую и культурную среду должно быть не только на занятиях, но и в повседневной жизни. Продуктивным средством расширения и углубления знаний, приобретенных учащимися на занятиях по неродному (в нашем случае – русскому) языку, является внеаудиторная работа – естественное продолжение учебного процесса, в котором изучаемый язык дает студентам богатые возможности внеаудиторного пополнения знаний и приобретения навыков коммуникации. Преподаватели, стремясь разнообразить процесс обучения и сделать его максимально эффективным, ведут большую творческую работу по выбору наиболее подходящих из существующих дополнительных форм и видов работы во внеучебное время. Их много [2]. По форме внеаудиторные занятия по русскому языку могут быть групповыми, массовыми и индивидуальными. Действующими постоянно (в течение всего курса обучения) и эпизодическими. К постоянным относятся групповые внеаудиторные мероприятия – различные лингвистические кружки и общества (клубы). К эпизодическим – массовые сборы (конкурсы, семинары, вечера, олимпиады, викторины, экскурсии, встречи).

К внеаудиторным занятиям учащиеся готовятся в процессе учебной работы, в то же время знания, навыки, полученные при внеаудиторной работе, обязательно используются на занятиях по русскому языку. Внеаудиторные занятия имеют свою специфику: они не являются обязательными, должны отличаться от учебных занятий, быть посильными для студентов, носить познавательный характер, оказывать эмоциональное воздействие. При выборе тематики, форм и видов внеаудиторной работы необходимо учитывать языковую подготовку студентов, их интерес к истории страны изучаемого языка, ее культуре (встречи с интересными людьми, экскурсии в музеи, театры, на выставки, на кинопоказы и т. д.). Все увиденное и услышанное потом обсуждается на занятиях, т. е. факты культуры изучаются не только сами по себе, сколько преимущественно в своем отражении в фактах языка, в слове.

При подготовке проведения встреч и экскурсий предусматривается следующая работа:

- 1) отбор необходимой лексики и отработка на занятиях по русскому языку;
- 2) составление методических разработок по запланированным мероприятиям;
- 3) составление форм аудиторной работы, предваряющих встречу или экскурсию и завершающих их.

Интерес к русскому языку непосредственно связан и с интересом к художественной литературе. Наиболее интересно проходят тематические вечера, посвященные творчеству того или иного поэта или писателя. Важным условием является связь преподавания языка с будущей профессией студента. Это учитывается при выборе художественных произведений и тематики мероприятий. Наибольшее эстетическое и эмоциональное воздействие на учащихся оказывает художественное произведение, воплощенное на экране, а именно в кино- и видеофильмах [1, с. 237].

Такая внеаудиторная работа открывает большие возможности не только для развития, обогащения и совершенствования русской речи студентов, но и для формирования их нравственности и общечеловеческой культуры, воспитания студента как будущего гражданина и специалиста.

Список литературы

1. Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2012.
2. Методические рекомендации по организации внеаудиторных мероприятий, направленных на повышение мотивации к изучению иностранных языков, привлечение внимания к культуре разных стран, развитие межнациональных отношений, для учебных заведений города Москвы. М.: МИСиС, 2013.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ХИМИИ В 10 КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

В настоящее время в процессе обучения учащихся химии в старших классах широкое распространение получили информационные технологии. Информационные технологии – это технологии, применяющие аппаратно-программные средства, электронные средства обучения, базирующиеся на использовании вычислительной техники, которые обеспечивают хранение и обработку образовательной информации, доставку ее обучаемому, интерактивное взаимодействие учащегося с преподавателем или педагогическим программным средством, а также тестирование знаний учащегося [1].

К числу компьютерных информационных технологий относят: технология использования компьютерных обучающих программ; мультимедиа технология; технология дистанционного обучения; компьютерные информационные технологии предъявления информации [2].

Литературные данные свидетельствуют, что школьники теряют интерес к изучению химии, что связано со сложностью материала, малой наглядностью и др. [3]. Следовательно, основной задачей учителя становится организовать учебную деятельность таким образом, чтобы обучаемые стремились сами добывать знания, для этого необходимо использовать фрагменты иллюстративного, статистического и методического характера [4].

Актуальность применения в учебном процессе информационной технологии является актуальным на сегодняшний день, так как позволяет активизировать процесс познания, реализовать идеи развивающего обучения, повысить темп урока, увеличить объем самостоятельной работы учащихся.

Целью работы являлось изучение использования мультимедиа технологий на уроках химии как фактора, способствующего повышению успеваемости и познавательного интереса учащихся к предмету «Химия».

Объект исследований – знания учащихся десятых классов «ГУО Гимназия № 56 им. А. А. Вишневого г. Гомеля».

Средний балл успеваемости учащихся по химии на начало эксперимента по итогам 2017 – 2018 года составлял 10 «М» класс 8, 1, 10 «Ю» класс 7,3 балла.

Проведен педагогический эксперимент, в ходе которого использовались следующие методы исследований: эмпирические (методы изучения педагогического опыта); теоретические (теоретические методы исследования); математические (статистические). Рассчитывали результаты учебной деятельности учащихся, средний балл (СБ), качество знаний (КЗ) по стандартным методикам [5]. Статистическая обработка данных осуществлялась в соответствии с [6].

Разработаны планы – конспекты уроков по следующим разделам: «Углеводороды», «Альдегиды», «Карбоновые кислоты». Уроки проводились в двух классах с использованием информационных и традиционных технологий обучения.

В качестве примера в таблице 1 приведены результаты учебной деятельности по итогам изучения раздела «Углеводороды» с использованием мультимедиа технологий.

В результате внедрения средств мультимедиа в процесс преподавания химии в 10 «М» и 10 «Ю» классах результаты учебной деятельности учащихся, рассчитанные по итогам проведенных проверочных работ, свидетельствовали о более высоких показателях по сравнению с таковыми полученными в ходе проведения уроков с использованием традиционных методов обучения. Качество знаний учащихся в 10 «М» на 2,4 и в 10 «Ю» на 11,8 процента выше по сравнению с таковым, рассчитанным по итогам проведения уроков с использованием традиционных методов обучения.

Значения среднего балла в 10 «М» и 10 «Ю» классах превышали на 0,3 балла показатели, вычисленные после проведения уроков с использованием традиционных методов обучения. Статистическая обработка данных с использованием дисперсионного анализа свидетельствовала о достоверности различий $F_{\text{эмп.}} (5,47) > F_{\text{крит.}} (4,06)$.

Таблица 1 – Результаты учебной деятельности учащихся по результатам проверочных работ раздела «Углеводороды»

Темы уроков	Результаты учебной деятельности			
	10 «М»		10 «Ю»	
	Средний балл	КЗ %	Средний балл	КЗ %
Иновационный метод обучения				
Алканы	8,4	96,3	7,7	90
Изомерия и физические свойства алканов	8,4	96,2	7,7	100
Химические свойства, получение и применение алканов	8,5	100	7,8	88,9
Традиционный метод обучения				
Химические свойства алкенов	8,2	92,6	7,3	83,3
Алкины	8,1	96,3	7,4	77,8
Арены	8,1	96,3	7,4	82,4

С целью выявления повышения познавательного интереса учащихся к изучению предмета «Химия» по итогам проведения уроков с использованием продуктов инновационных технологий, разработаны совместно с психологом «ГУО Гимназия № 56 имени А. А. Вишневого г. Гомеля» вопросы анкеты. Пример анкеты представлен ниже.

Анкета учащегося 10 класса

«ГУО Гимназия № 56 имени А. А. Вишневого г. Гомеля»

Как вы оцениваете ваши успехи по учебному предмету «Химия»?

При заполнении анкеты выберите вариант ответа, наиболее соответствующих Вашему мнению

1. Помогает ли вам в изучении предмета «Химия» использование мультимедиа технологий?

- Да;
 Нет.

2. Какие продукты инновационных технологий, использованные на уроке, способствовали наилучшему усвоению материала по изучаемым темам?

- Работа с интерактивной доской
 Просмотр виртуальных опытов
 Работа в виртуальных лабораториях
 Самостоятельная работа при выполнении доклада, презентации, проекта на заданную учителем тему

3. Повысился ли у вас интерес к изучению предмета «Химия» после проведения уроков с использованием средств мультимедиа?

- Да
 Нет
 Затрудняюсь ответить.

Результаты анкетирования представлены на рисунках 1–3.

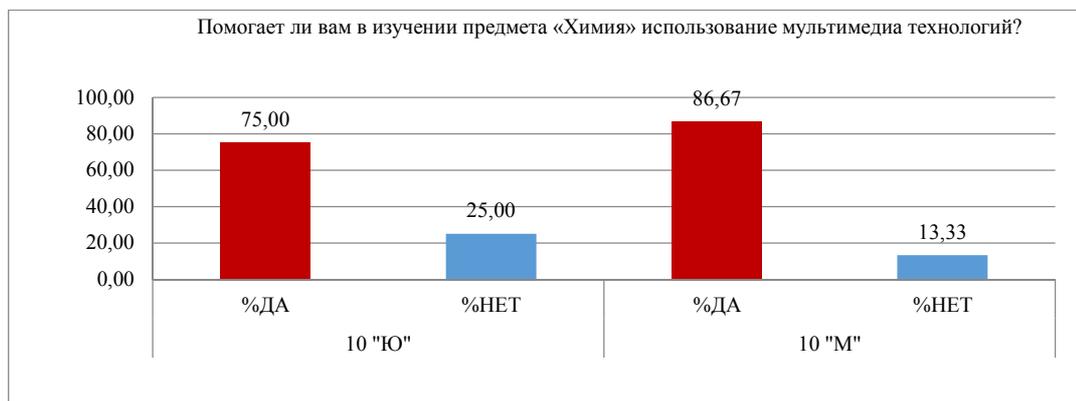


Рисунок 1 – Результаты анкетирования в 10 «М», 10 «Ю» классе (вопрос № 1)

Процент утвердительных ответов опрошенных учеников 87 % и 75 % по вопросу 1 зафиксирован в 10 «М» и 10 «Ю»

Наилучшему усвоению материала по изучаемой теме способствовало использование просмотров виртуальных опытов на уроках химии (рисунок 2).



Рисунок 2 – Результаты анкетирования в 10 «М», 10 «Ю» классе (вопрос № 2)

Результаты проведения анкетирования среди учащихся десятых классов с целью выявления повышения познавательного интереса к предмету «Химия» показали, что 90% учащихся 10 «М» и 10 «Ю» класса на вопрос «Повысился ли у вас интерес к предмету «Химия» после проведения уроков с использованием средств мультимедиа?» ответили утвердительно (рисунок 3).

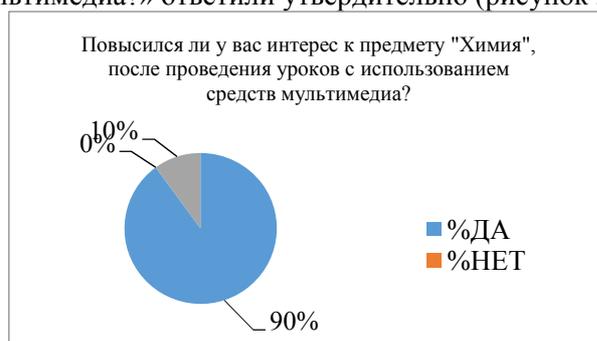


Рисунок 3 – Результаты анкетирования в 10 «М», 10 «Ю» классе (вопрос № 3)

Уроки с использованием средств современных компьютерных технологий во многом отличаются от традиционных методов обучения. Изменяется роль учителя: он уже не представляет основной источник знаний, его функция сводится к консультативно-координирующей. Результаты проведенного эксперимента свидетельствуют о необходимости использования данных типов уроков при дальнейшем изучении предмета с целью повышения уровня знаний учащихся.

Список литературы

1. *Евстафьева Е. И., Титова И. М.* Профессиональное образование: развитие мотивации учения // *Химия в школе*. 2012. № 7. С. 20–25.
2. *Жученко Ю. М.* Статистическая обработка информации с применением персональных компьютеров: практическое пособие для студентов IV курса специальности 1–31 01 01 02 «Биология (научно-педагогическая деятельность)». М-во образования РБ, ГГУ им. Ф. Скорины. Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2007. 105 с.
3. *Красильникова В. А.* Концепция компьютерной технологии обучения. Оренбург: ОГУ, 2008. 44 с.
4. *Новикова С. П.* Применение новых информационных технологий в образовательном процессе // *Педагогика*. 2003. № 9. С. 32–36.
5. *Щелканова Г. В.* Использование информационных технологий на уроках химии // *Химия: методика преподавания в школе*. 2004. № 8. С. 68–71.

А. В. Хаданович

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

Т. В. Иванчикова

Поселичская средняя школа, Республика Беларусь, д. Поселичи

ЭКСКУРСИЯ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ ПРЕДМЕТА «ХИМИЯ»

Одной из составляющих учебно-воспитательного процесса в средней школе является внеурочная работа по предмету. Правильно организованная внеклассная работа не только обогащает знания учащихся, но и стимулирует их познавательную активность, способствует развитию индивидуальных качеств, раскрывает творческий потенциал [1]. Проведение внеклассных мероприятий расширяет кругозор учащихся, вносит в процесс обучения элементы соревнования, укрепляет представления о знаниях как важнейшем факторе развития личности, позволяет приобрести множество полезных навыков, что сближает обучение и воспитание с жизнью. Участие школьников в подготовке и проведении мероприятий открывает большие возможности для формирования навыков работы с различными источниками информации. Кроме того, совместная творческая деятельность сближает учителя с учащимися, что способствует формированию коллектива единомышленников [2].

Одной из форм внеклассной работы по химии является экскурсия.

Экскурсия – индивидуальное или коллективное посещение какого-либо места с образовательной или научной целью, форма организации учебно-воспитательного процесса, позволяющая проводить наблюдение и изучение различных предметов и явлений в естественных условиях. Данная форма внеклассной работы играет важную роль при изучении предмета химия, так как способствует формированию таких важных качеств учащихся, как наблюдательность и внимание. Проведение экскурсий способствует обогащению знаний учащихся об окружающем мире, побуждает их к самостоятельному поиску новых сведений, расширяет кругозор, учит рассматривать факты и явления окружающей жизни во взаимосвязи, сравнивать их между собой, делать обобщения и выводы, способствует развитию бережного отношения к окружающему миру [4]. Экскурсии на производства играют важную роль в укреплении связи химии с жизнью. Целью экскурсии является освоение учащимися теоретической программой в наглядном виде, привлечение их внимания к изучаемому предмету.

Целью работы явилось изучение особенностей использования во внеурочной деятельности учителя экскурсии как фактора активизации познавательного интереса учащихся.

Объект исследования: знания учащихся восьмого класса ГУО «Поселичская средняя школа».

Осуществлена экскурсия на Полесский производственный участок ОАО «Милкавита» в г. Хойники. Продолжительность экскурсии 1,5 часа.

Целью экскурсии являлось знакомство учащихся с процессом производства глазированных сырков на Полесском производственном участке ОАО «Милкавита» в г. Хойники. Задачи: познакомить учащихся с технологическими процессами при производстве глазированных сырков; изучить роль химической лаборатории в повышении качества сырья и выпускаемой продукции; воспитывать у учащихся бережное отношение к природе, через понимание поступления отходов в окружающую среду; развивать у учащихся навыки самостоятельного оформления работы.

Перед началом экскурсии учащимся сообщены тема и задачи экскурсии (получить данные об истории завода, о технологических процессах, применяемых при производстве глазированных сырков, ознакомиться с ролью лаборатории в повышении качества сырья и выпускаемой продукции), проведена беседа о правилах поведения на экскурсии, инструктаж по соблюдению правил техники безопасности. Осуществлено знакомство с комбинатом.

Представитель предприятия рассказал об истории создания ППУ ОАО «Милкавита», используемом сырье для производства глазированных сырков, о мощности предприятия.

Учащиеся познакомились с сырьевой лабораторией и проводимыми анализами (правилами отбора средней пробы, определением основных показателей молочной продукции – кислотности, плотности, жирности, температуры, наличия или отсутствия антибиотиков). Учителем обращено внимание на оборудование, используемое при проведении анализов и методы, лежащие в основе определения кислотности молока. Кислотность продукта определяется титриметрическим методом, основанном на измерении объема реактива с точно известной концентрации, расходуемого для реакции с определяемым веществом [3]. Далее продемонстрирован приемочный цех молока, где осуществляется разгрузка молока, аппаратный цех по производству творога. Представитель предприятия ознакомил учащихся с цехом готовой продукции, где происходит упаковка сырков. В заключении учащие посетили химическую лабораторию, где происходит анализ качества готовой продукции по таким показателям как температурный режим, масса, вкус, кислотность и жирность. Обращено внимание на определение жирности. Жирность определяется методом центрифугирования. Принцип метода основан на разделении неоднородных систем на фракции по плотности при помощи центробежных сил. Центрифугирование осуществляется в центрифугах [5].

По результатам посещения экскурсии учащиеся подготовили репортаж, фотоотчет и приняли участие в проведении вечера 7–9 классов на тему: «О пользе молока и молочных продуктов». Все материалы подготовлены под руководством учителя, где подчеркивалась взаимосвязь теории и практики, способствующая развитию самостоятельного мышления учащихся.

С целью изучения развития познавательного интереса учащихся к изучению предмета «Химия» проведен опрос учащихся, включающий вопрос: «Повысился ли интерес к изучению предмета «Химия» после посещения экскурсии?». Предложено три варианта ответов: интерес повысился, интерес не изменился, интерес снизился. На рисунке представлены результаты опроса учащихся.

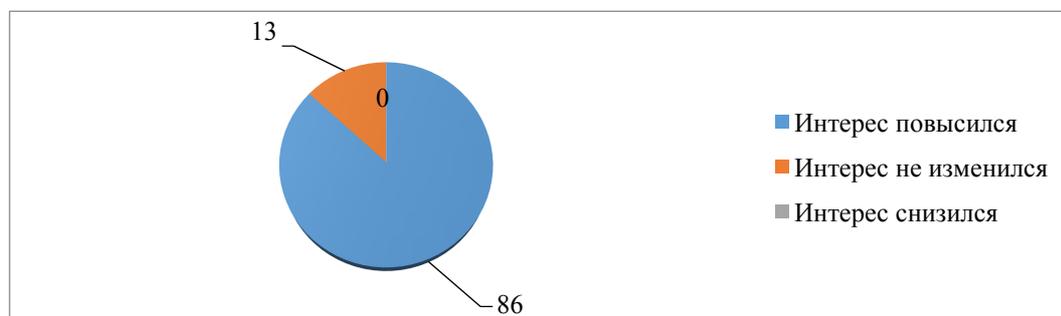


Рисунок – Результаты опроса учащихся

По результатам анкетирования выявлено, что большинство учащихся (86 % учащихся от количества опрошенных) заявили об увеличении интереса к изучению предмета.

Экскурсия, как вид внеклассных мероприятий, является составной частью учебно-воспитательного процесса во внеурочное время может способствовать осознанному усвоению учебного материала учащимися, приобретению ими умений, получению интеллектуальной удовлетворенности, заинтересованности к предмету.

Список литературы

1. Богданова О. К. Современные формы и методы преподавания биологии в школе. Харьков: Издательская группа «Основа», 2003. 34 с.
2. Бодрова О. В. Организация учебно-познавательной деятельности учащихся при изучении нового материала // Химия в школе. М.: Просвещение, 1999. № 3. С. 43–50.
3. Горбатова К. К. Физико-химические и биохимические основы производства молочных продуктов. СПб.: ГИОРД, 2007.
4. Оршанский Е. Я., Романовец Г. С., Мякинник Т. Н. Настольная книга учителя. М., 2001. 240 с.
5. Степанова Л. И. Справочник технолога молочного производства. Технология и рецептуры. СПб: ГИОРД, 2003.

METHODS OF STUDENTS' ARTISTIC LITERARY TASTE TEACHING

In the system of education and upbringing of personality, literature occupies a special place. Influencing the reader's intellect (mind) and the sphere of emotions (heart), literature contributes to the holistic and systemic development of worldview, world outlook and (according to the concept of the subject Russian Literature) *the general culture of everyone who comes into contact with its wealth* [4].

At all levels of education, the continuity of literary education is carried out. The concept of individual artistic thinking is revealed and formed through the works of national and world literature.

Literature helps to know the world, another person, oneself. Each literary work is called to show this world from the position of the author, who (with the help of the word) creates the educational process into which the reader is immersed. If in everyday life an adult himself chooses what and how to read (book-reader model), in educational institutions the list of works is strictly defined by the Ministry of Education and the teacher acts as a correlator and mediator between the book and the student (book-teacher-student model).

One of the goals of studying literature is *preparing students for the process of lifelong education and self-education* [4]. Thus, a relationship is formed between self-education and a steady need for reading, as well as the education of artistic taste. This article will examine the literary vector of students' artistic taste.

As the author of the essay notes: *The reader does not begin in the library or in a bookstore* [5]. In today's sociocultural situation the main role of education is assigned to the family and educational institutions. Based on this, the teacher should be a competent person in matters of children's literature. One of the first and main tasks of the teacher is to introduce children to the book (from a very early age). Another task is to stimulate students' enthusiasm for the reading process, for the study of literature. This makes up the upbringing of literary and artistic taste and a deep awareness of the content of the work. The teacher also acts as a consultant in the areas (topics, genres, types) of home reading; as a sociologist who is able to respond quickly and accurately to changes in children's attitudes to the book and the reading process itself. One of the priorities is the task of the teacher as a psychologist who is able to monitor carefully the perception and effect of the literary text on children [5].

Thus, being the organizer of children's reading, the teacher has an active influence on the formation of students' worldviews and relationships, on their cultural formation and intellectual development.

The child learns the environment through images, the adult does it through logic. One of the predominant forms of psychological activity of a primary school pupil is fantasy. According to V.G. Belinsky's observations: *A child does not require conclusions, evidence and logical sequence: he needs images, colors and sounds. A child does not like ideas: he needs stories, tales, and fairy-tales* [2, p. 335].

Thus, complex types of classes will be preferable in the methodology of introducing fiction to children. So, for example, classes *including a combination of artistic and speech, visual and musical activities* [3, p. 46], developed by O.S. Ushakova and N.V. Gavrish. In the process of such classes, educational tasks aimed at arising artistic and literary taste, expanding the horizons and creative abilities of students are solved.

A difficult situation is when the teacher meets a family in which reading is not welcome and the world of the book for the child is closed. It is often difficult for such children to understand the texts of literary works, to express their thoughts and formulate desires. It will be quite difficult for a teacher to set up a child for reading and to develop respect for literature, and even more difficult to form a literary and artistic taste.

According to the recommendation of a researcher in the field of children's speech, Candidate of Pedagogical Sciences M. M. Konina [1, p. 252] it is advisable to take *reading condensation method*. It

involves reading literary works on a specific topic for a short period of time. In this way important “missing” personality traits are brought up and fixed.

Consolidation of the read vertex works of classical literature of different genres can be carried out in the form of a conversation (about parables), guessing heroes of artistic works, in the form of quizzes, as well as viewing illustrations for the literary works read. All these techniques form a positive sensual attitude towards literature, and bring up the artistic taste of the younger generation.

The result of moral and aesthetic education of a person materializes in socially valuable traits and qualities of a person and is manifested in relationships, activities and communication.

Literature

1. *Alekseeva M. M.* Methods of developing speech and teaching the mother tongue of preschoolers: Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. i sred, ped. ucheb. zavedenij // Methods of artistic reading and telling children. 3rd ed. Moscow: Akademiya, 2000. 400 p.

2. *Belinskij V. G.* Complete set of works in 13 vol. V. 2. Moscow: Izdatel'stvo Akademii nauk SSSR, 1953. 765 p.

3. *Burmistrova L.V.* Humanitarian education, moral and patriotic education of preschoolers and primary schoolchildren by means of the Russian language and national culture / L. V. Burmistrova, O. I. Lazarenko, A. V. Yastrebova. Moscow : Pushkinskoe slovo, 2006. 290 p.

4. The concept of the subject Russian Literature : Order of the Ministry of Education of the Republic of Belarus of May 29, 2009 # 675. [Electronic resource]. 2019. Access: <http://adu.by/ru/uchitelyu/uchebno-metodicheskoe-obespechenie-doshkolnogo-obshchego-srednego-i-spetsialnogo-obrazovaniya/kontseptsii-uchebnykh-predmetov>. Date of access: 05.01.2019.

5. The role of the teacher in the education of artistic literary taste. [Electronic resource]. 2019. Access: https://knowledge.allbest.ru/pedagogics/2c0a65635b3bc79a4d53b89421216d37_0.html (Date of access: 08.01.2019).

ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Технологии в обучении иностранным языкам не новы. В самом деле, технологии существуют на протяжении нескольких десятилетий или даже столетий, если классифицировать доску как форму технологии. Записывающие устройства, лингафонные кабинеты и видео используются с 1960-х и 1970-х гг. и до сих пор находят применение на занятиях по иностранным языкам по всему миру.

Компьютерные материалы для преподавания языка, называемые ИЯПК (изучение языка с помощью компьютера), появились в начале 1980-х гг. Ранние программы ИЯПК, как правило, требовали, чтобы учащиеся реагировали на элементы на экране компьютера и выполняли такие задачи, как заполнение пропущенных фрагментов в текстах, сопоставление частей предложений и выполнение заданий с множественным выбором. Вероятно, одно из самых известных ранних заданий ИЯПК – это восстановление текста, когда учащийся должен воссоздать материал, набирая слова. После таких заданий компьютер предлагает учащемуся обратную связь, начиная от простого указания, является ли ответ правильным или неправильным, до предоставления более сложной обратной связи, например, показывая, почему ученик ошибается, и предлагает задания на отработку ошибок. Подход ИЯПК все еще встречается на многих опубликованных компакт-дисках для преподавания иностранных языков.

Поскольку доступ к информационным и коммуникационным технологиям (ИКТ) стал более распространенным, ИЯПК вышло за рамки использования только компьютерных программ, оно охватывает использование Интернета и веб-инструментов. Термин ТРИЯ (технология расширенного изучения языка) [1, р. 12] появился в 1990-х гг. в ответ на возрастающие возможности, предлагаемые Интернетом и коммуникационными технологиями.

Хотя использование ИКТ учителями все еще не является широко распространенным, использование технологий в классе становится все более важным, и это непременно станет обычной частью практики преподавания иностранного языка (ПИЯ) в ближайшие годы. Существует много причин для этого.

Доступ в Интернет (в частных домах, в интернет-кафе) становится все более доступным для учащихся.

Для младших учеников технологии являются естественной и неотъемлемой частью их жизни. Для этих учеников использование технологий – это способ привнести внешний мир на занятия.

Английский, как международный язык, используется в технологически опосредованных контекстах.

Технологии, особенно Интернет, предоставляют нам новые возможности для аутентичных задач и материалов, а также доступ к множеству готовых материалов ПИЯ.

Интернет предлагает исключительные возможности для сотрудничества и общения между учащимися, которые географически рассредоточены.

Технологии обеспечивают доступ к опубликованным материалам, таким как учебники для учеников и учителей.

Учащиеся все чаще ожидают, что языковые школы будут интегрировать технологии в преподавание.

Технология предлагает новые способы практиковать язык и оценивать эффективность его использования.

Технологии становятся все более мобильными. Их можно использовать не только в классе, лекционном зале, компьютерной комнате или в кабинете для самостоятельного обучения, но и дома, по дороге в школу и в интернет-кафе.

Использование ряда инструментов ИКТ может помочь учащимся познакомиться со всеми четырьмя основными языковыми навыками – практикой устной речи, аудированием, письмом и чтением.

Условия, в которых учителя работают с технологиями, могут варьироваться в широких пределах, и доступ учителей к компьютерам – так называемое *цифровое неравенство* [1, р. 8] – влияет на возможности и эффективность внедрения технологий на занятиях. Отсутствие подготовки преподавателей по ИКТ не позволяет повсеместного использования технологий в преподавании языка, чтобы оно стало таким же естественным, как использование книг или ручек и бумаги.

Список литературы

1. *Dudeny Gavin*. How to teach // Pearson: Longman. 2008. 192 p.

МЕТОД КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАДАНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ

Многие преподаватели иностранных языков строят свои занятия и процесс обучения в целом основываясь на традиционном подходе, состоящем из трех основных этапов – введение нового материала, тренировка в употреблении, совершенствование навыков и умений (в иностранной литературе PPP approach – Presentation, Practice, Production). Основные преимущества такого методического подхода – надежность и проверенные временем схемы занятий, включающие в себя многочисленные виды аудиторной деятельности. Это также лучший способ охватить все лексические и грамматические темы учебника или программы. Преимуществ можно выделить много. Однако существует одна проблема – классическая методика «трех П» несомненно отвечает интересам преподавателя, но удовлетворение коммуникативных потребностей обучаемых остается под вопросом.

Предоставляемый и используемый в процессе практических занятий языковой материал не принимает во внимание определенные потребности каждого конкретного обучаемого, содержание почти всегда навязывается учебником или программой. По этой причине многие преподаватели обращают свое внимание на обучение, направляющее образовательный процесс на самого обучаемого с его запросами и потребностями. Рассмотрим один из самых популярных на данный момент метод – это метод коммуникативных заданий или TBL (Task-Based Learning).

Метод коммуникативных заданий подразумевает, что в центре занятия находится задача (задание), а не грамматический вопрос или лексическая тема. Цель занятия будет формулироваться не как «изучить структуру», а как «выполнить задание». Несомненно, чтобы выполнить это задание, студентам необходимо использовать соответствующие языковые структуры и делиться своими идеями. Т.о. язык становится инструментом или вспомогательным средством коммуникации, чья задача состоит в том, чтобы помочь успешно справиться с заданием. Студенты могут использовать любые языковые средства для достижения цели. Обычно не существует единственно «правильного» решения. Студенты сами выбирают способ выполнения задания, используя подходящие по их мнению языковые средства.

Метод коммуникативных заданий может быть интегрирован в существующую программу или учебный план, использован в дополнение к традиционным занятиям или же весь учебный процесс может быть построен на его принципах. В любом из этих случаев занятия целесообразно делить на три этапа.

Предварительный этап. Преподаватель представляет тему и знакомит студентов с ситуациями/лексикой/текстами (чтение и аудирование). На данном этапе привлекается внимание студентов к теме и вводится/повторяется языковой материал, который может быть полезен при последующей работе. Сразу после этого преподаватель формулирует задание и объясняет виды деятельности\способы решения задачи.

Этап выполнения задания. Студенты работают в парах или небольших группах. Затем они могут предоставить полученные результаты/выводы всей группе или в индивидуальном порядке преподавателю. На данном этапе ошибкам не придается большое значение, обучаемые направляют все усилия на сам процесс коммуникации для достижения поставленных целей. Преподаватель оказывает необходимую помощь и поддержку, а также следит за ходом предоставления информации.

Этап языковой работы и необходимой «работы над ошибками». Проводится анализ тех языковых явлений, в употреблении которых возникли проблемы на предыдущем этапе работы. (Преподаватель обычно фиксирует наиболее часто встречающиеся ошибки на этапе выполнения задания). Студенты анализируют тот языковой материал, который им понадобился для выполнения задания и то, насколько успешно они с этим справились. Именно на данном

этапе у студентов есть возможность сконцентрироваться на правильности речи и разобраться со всеми проблемами, которые у них возникали при построении высказываний.

Задания могут значительно отличаться по степени сложности:

– составить список животных от самого быстрого до самого медленного и обсудить правильность порядка с партнером;

– провести опрос одноклассников по определенной теме, а затем предоставить результаты опроса в виде диаграммы или таблицы;

– ролевая игра с различными действующими лицами, вовлеченными в обсуждение и принятие решений по проблеме.

Какой бы ни была поставленная задача, у нее должно быть решение, которое и является целью учебной коммуникации. Языковой материал должен естественным образом вытекать из самого решения задачи, а не наоборот.

Преимуществом метода коммуникативных заданий (Task-Based Learning) над более традиционными методами является то, что он позволяет обучаемым направлять все усилия на реальную коммуникацию, а не проводить тщательный анализ языковых средств. Данный метод ориентируется на потребности студентов, когда они оказываются в реальных коммуникативных ситуациях, и позволяет им использовать все свои языковые ресурсы для общения. Таким образом внимание обучаемых направлено на то, что они знают, чего они не знают и что знают наполовину. И когда студенты осведомлены о своих потребностях, это заставляет их взять на себя некоторую ответственность за свое обучение.

Метод коммуникативных заданий подходит для групп с разным уровнем знаний; задание может быть выполнено успешно более слабым или сильным студентом с разной степенью правильности речи. Самое важное здесь то, что оба студента имели одинаковый опыт общения в рамках учебной ситуации и теперь осознают свои личные потребности в изучении языкового материала.

Вторым преимуществом является то, что обучаемые сталкиваются со всем многообразием языковых средств выражения мысли, идеи, а не только с грамматическим аспектом. Словосочетания, разговорные фразы и выражения, речевые обороты, т.е. то, что часто выходит за рамки традиционной учебной программы, проявляется естественным образом на занятиях с применением коммуникативных задач.

Для метода коммуникативных заданий характерно то, что преподаватели стремятся проводить занятия только на изучаемом языке и вынуждают студентов поступать так же. Благодаря этому студенты погружаются в языковую среду и начинают общаться на иностранном языке.

Одним из основных недостатков данного метода считается его спонтанность. Она часто не предусматривается стандартами учебника или программы. Для некоторых преподавателей (и обучаемых) часто бывает сложно отойти от формального, правильного взгляда на язык.

Также многие соглашались, что данный метод нецелесообразно применять с начинающими, так как недостаточные языковые средства не позволяют им успешно справиться с выполнением поставленных задач.

Метод коммуникативных заданий направлен на достижение реальных целей и только затем на языковые средства, необходимые для их достижения. Он рассматривает язык, как инструмент для выполнения поставленных задач, а не просто как набор лексических и грамматических упражнений. Он дает возможности для общения в реальных жизненных ситуациях и предоставляет обучаемым свободу выбора имеющихся у него в наличии языковых средств, а затем позволяет проанализировать то, что они уже выучили или то, что им еще надо выучить. Данный метод может быть успешно использован преподавателями в сочетании с другими новыми или традиционными методиками.

Список литературы

1. *Bilborough K.* TBL and PBL: Two learner-centred approaches // British Council: Teaching English. 2013. 23 июля [Электронный ресурс]. URL: <http://www.teachingenglish.org.uk/article/tbl-pbl-two-learner-centred-approaches> (Дата обращения: 12.09.2019).

Н. И. Чурсанова

Гжельский государственный университет, Московская обл., пос. Электроизолятор

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Изучая вопрос о современных подходах к образовательной деятельности в условиях реализации ФГОС СПО, хочется разобраться, какие действия следует предпринять, чтобы суметь реализовать на практике Федеральные государственные стандарты. Современная образовательная деятельность в условиях реализации ФГОС СПО – это действия, направленные на подготовку специалистов среднего звена и рабочих профессий. В современных условиях возросла потребность в квалифицированных кадрах, а для этих целей необходимо грамотно и правильно выстроить систему профессионального образования. Что же, на мой взгляд, необходимо внедрять в учебных заведениях профессионального образования и как это необходимо реализовать на практике. На II Всероссийском форуме «Национальная система квалификаций в России» были обозначены приоритеты профессионального образования на длительную перспективу. Реализация их, как было заявлено, связана с формированием новых подходов в реализации ФГОС СПО.

В связи со сложившейся парадоксальной ситуацией на рынке труда, экономике в настоящее время требуется большое количество квалифицированных рабочих, как в сфере производства, так в сфере обслуживания. Следует сказать, что бизнес, хотя кровно заинтересован в рабочих руках, не спешит оказать содействие в формировании программ обучения, организовать достойное прохождение производственной практики, закреплять наставников, материально их заинтересовывая. Мотивация на получение профессии также зависит от действий работодателя.

Сегодня обучение спроецировано на получение не только знаний, но и приобретение определенных компетенций в осваиваемых профессиях, а также на развитие у молодежи, подготовки к жизненным трудностям и раскрытию талантов, ответственности за выполняемую работу, умению общаться с коллегами, как со сверстниками, так и с лицами старшего поколения. Основным действующим моментом в решении о введении стандартов нового поколения стал модульно-компетентный подход.

Компетентный подход предполагает развитие самостоятельного решения с использованием собственного социального опыта при решении познавательных, коммуникативных и прочих задач по содержанию профессионального образования.

Современные подходы в образовании предоставляют возможность непрерывного образования, одним из видов которого является электронное обучение. Цель его заключается в использовании информационных и коммуникационных технологий. Электронное обучение предполагает возможность реализации непрерывного образования от производства, оперативное, методическое обеспечение учебного процесса, связь и контроль между преподавателем и обучающимся. Хотя внедрение в практику СПО электронного обучения связано с определенными трудностями: недостаточно развита информационная коммуникативность преподавателей, слабое внедрение в учебный процесс электронных УМК (не все преподаватели обладают навыками их создания, а централизованной разработкой никто не занимается). Особое внимание при реализации компетентных подходов в реализации программ ФГОС следует уделить дуальной системе профессионального образования. Между учебным заведением, предприятием, Координационным Советом, созданным для обеспечения современными кадрами производств, на муниципальном уровне должно быть подписано соглашение или разработана «Дорожная карта» для учреждений СПО по внедрению дуального обучения. Образование – сфера инвестиций в человека, в лучшее будущее России, следовательно, внедрение современных стандартов поможет не только поднять престиж рабочих профессий, но и даст возможность молодежи приспособиваться к новым условиям жизни, самостоятельно и ответственно выбирать сферу профессиональной деятельности.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ТЕРРИТОРИАЛЬНОГО ЦЕНТРА СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ НАСЕЛЕНИЯ ПО РАБОТЕ С СЕМЬЯМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИМИ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ

Семья с ребенком-инвалидом – это семья с особым статусом, особенности и проблемы которой определяются не только личностными особенностями всех ее членов и характером взаимоотношений между ними, но в большей степени занятостью решением проблем ребенка, закрытостью семьи для внешнего мира, дефицитом общения, частым отсутствием работы у матери, но главное – специфическим положением в семье ребенка-инвалида, которое обусловлено его болезнью.

В настоящее время постоянно увеличивается количество детей с различными физическими или психическими проблемами. Семья, ближайшее окружение ребенка с ограниченными возможностями – главное звено в системе его воспитания, социализации, удовлетворения потребностей, обучения, профориентации. Именно поэтому, помощь семье, воспитывающей ребенка-инвалида очень необходима. Эта проблема является не только собственно социально-педагогической, но и психологической [1, с. 14].

В решении данных проблем им могут помочь не только лечебно-профилактические учреждения, но и учреждения социальной защиты, центры социальной помощи семье и детям через оказание социально-педагогических, социально-психологических, социально-медицинских и социально-правовых услуг.

Наше исследование было проведено на базе государственного учреждения «Территориальный центр социального обслуживания населения Оршанского района», которое является учреждением системы социальной защиты и предназначено для создания комплексной системы социально-педагогической, психологической, медицинской поддержки детей-инвалидов и их семей.

Основными целями деятельности ГУ «Территориальный центр социального обслуживания населения Оршанского района» при работе с детьми-инвалидами и их семьями являются: реализация права детей-инвалидов на получение своевременной планомерной квалифицированной коррекционно-реабилитационной помощи со стороны государства по месту жительства; улучшение психологического статуса и социального положения детей-инвалидов в семье, коллективе, обществе; информационное обслуживание в области дефектологии, психологии.

Деятельность специалистов центра с детьми-инвалидами и их семьями направлена на оказание помощи детям-инвалидам, находящимся в трудной жизненной ситуации, в том числе подвергшимся психофизическому насилию, ставшим жертвами торговли людьми, пострадавшим от преступной деятельности.

В Центре постоянно проводится консультирование родителей по вопросам адаптации детей-инвалидов к учреждению образования, охране здоровья и пропаганде здорового образа жизни, воспитанию детей с особенностями развития (к примеру, проведены такие мероприятия, как беседа «Адаптация к школе: психолого-педагогические особенности», «Первые дни ребенка в школе», «Что делать, если Ваш ребенок не такой как все» и др.).

Также специалистами Центра был выпущен информационный бюллетень по организации здорового питания, подобран доступный для родителей материал по обучению детей навыкам самообслуживания, развитию мелкой моторики.

Родители детей, посещающих Центр, стали постоянными участниками культурно-воспитательных мероприятий, посвященных Дню матери, Новому году, фольклорным праздникам («Гуканне вясны», «Новый год») и др.

В учреждении проводится следующая работа с семьей и детьми:

– психологические тренинги на развитие познавательных процессов, эмоций;

– терапевтические родительские группы (кружок «Волшебный клубок» театральный кружок «Волшебная маска», направленная на развитие и оптимизацию взаимоотношений родителей и детей);

– кружок «Мастерок», который имеет целью поддержание психологического здоровья родителей и детей;

– кружок «Радужка», который направлен на формирование здорового образа жизни участников клуба, а также на развитие навыков ведения здорового образа жизни.

В работе используются индивидуальная, групповая формы, консилиум, а также беседа, консультации, занятия, занятия-игры, игры-викторины, просмотр видеофильмов. В течение всего периода работы со случаем проводятся: индивидуальные собеседования с детьми и родителями; наблюдения за поведением детей в быту, в повседневной жизни, на занятиях специалистов отдела; индивидуальная коррекционная работа с проблемными детьми по преодолению отклонений в поведении, по повышению самооценки, коррекция ценностных ориентации; работа с воспитателями по психолого-педагогической характеристике детей; занятия-игры с целью выяснения уровня познавательных интересов, навыков игрового взаимодействия; игры-викторины; работа по развитию познавательных интересов, навыков игрового взаимодействия; семинары по проблемам социальной адаптации детей; медико-психолого-педагогические консилиумы; составление психолого-педагогических рекомендаций для родителей ребенка, имеющего нарушения в развитии.

Сотрудники Центра – это коллектив профессионалов. В рамках данной работы мы провели анкетирование сотрудников ГУ «Территориальный центр социального обслуживания населения Оршанского района». Цель анкетирования: выявить проблемы, с которыми сталкиваются специалисты учреждения образования. В исследовании принимали участие 20 респондентов в возрасте 26-57 лет, из них: 19 женщин, 1 мужчина. Среди испытуемых по образованию: 3 психолога, 13 педагогов, 3 учителя-дефектолога, 1 воспитатель.

При ответе на вопрос «Каковы причины Вашего выбора в качестве специализации работы с детьми с особенностями в развитии?» ответы респондентов распределились следующим образом: «возможность и желание помочь этой категории населения, сострадание» – 5 %, возможность применить свои знания и умения на практике – 80 %, «необходимость и интересность работы» – 15 % (рисунок 1).



Рисунок 1 – Мотив выбора респондента в качестве специализации работы с детьми, имеющими особенности в развитии

Большинство опрошенных (67 %) функциями специалиста по социальной работе назвали осуществление психолого-педагогической и социально-бытовой адаптации и поддержки ребенка и его семьи. Остальные ответы распределились следующим образом: организаторская (5 %), информативная (в том числе и в отношении прав и льгот ребенка и его семьи) – 5 %, посредническая – 3 %, 20 % – диагностическая: диагностика и коррекция «особенностей» ребенка (рисунок 2).

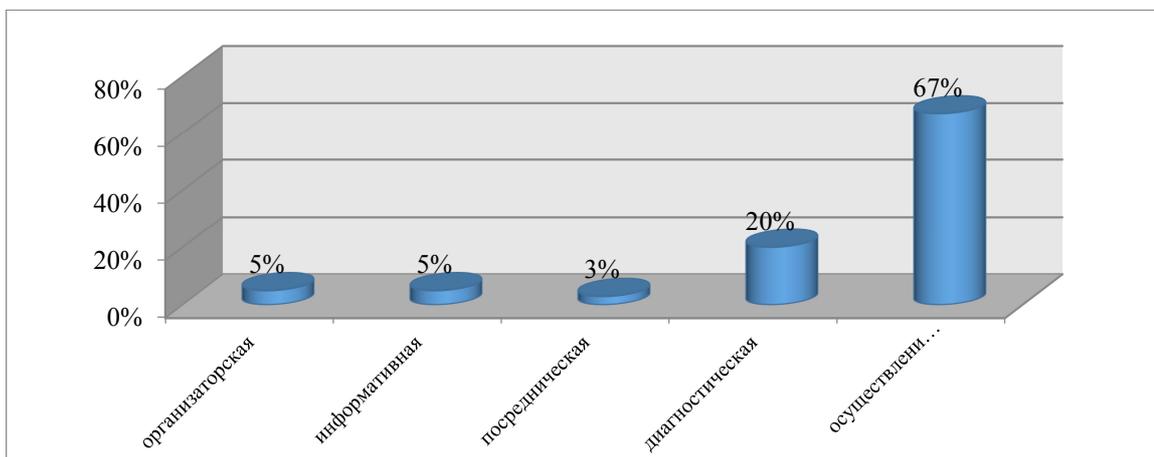


Рисунок 2 – Мнение респондентов о функциях специалистов социальной сферы

Важным аспектом профессиональной деятельности специалиста по социальной работе является метод преодоления проблемы «выгорания специалиста». При ответе на вопрос о проблемах, с которыми сталкивается специалист по социальной работе наибольшее количество респондентов – 85 % выбрали вариант ответа проблема «сгорания» специалиста, другие варианты ответов распределились следующим образом: недостаточная компетентность в определенных вопросах, недостаток опыта (7 %), ограниченность доступа к информации (3 %), непонимание со стороны собственной семьи, трудности в общении с этой категорией детей, неприятие отдельными родителями детей инвалидов – 10 % (рисунок 3).

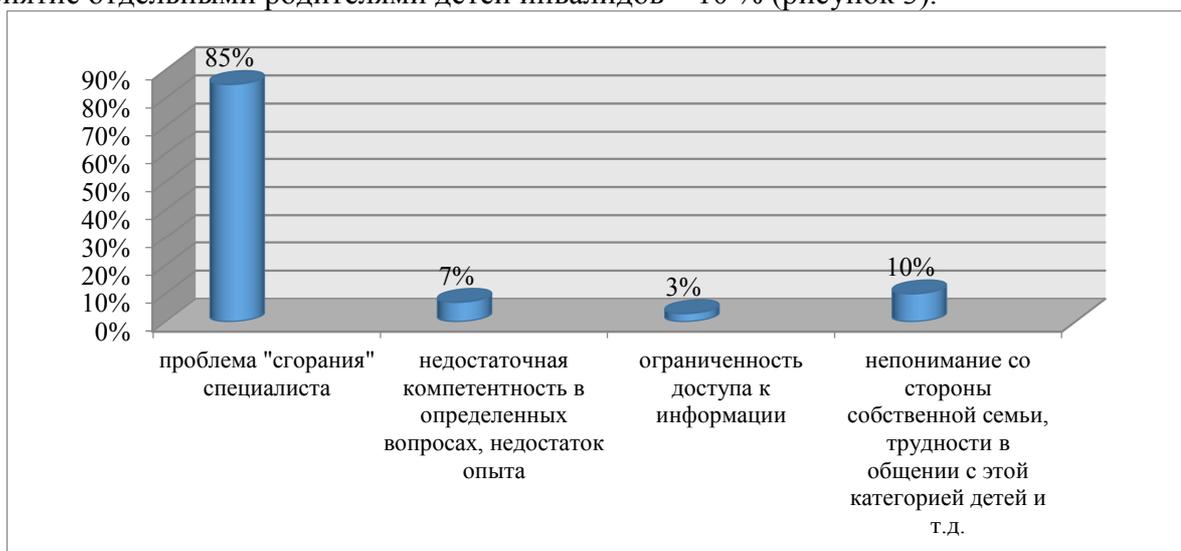


Рисунок 3 – Преобладающие проблемы специалиста по социальной работе

По мнению 67 % опрошенных данную проблему поможет избежать метод «абсолютного переключения» (при возникновении стрессовой ситуации «резко переключиться», отвлечься на другой резко противоположный вид деятельности), 20 % респондентов выбрали самовнушение (постоянно убеждать себя в нужности и полезности своего дела), обращение к методам релаксации и т. п., 3 % опрошенных отметили «раннее выявление симптомов «сгорания» и индивидуальный подход при снятии проблемы», 10% избрали вариант ответа «групповая и индивидуальная терапия, тренинга. Из этого следует, что наибольшее количество респондентов избрали в качестве метода избегания проблемы «выгорания» метод «абсолютного переключения» (при возникновении стрессовой ситуации «резко переключиться», отвлечься на другой резко противоположный вид деятельности) (рисунок 4).

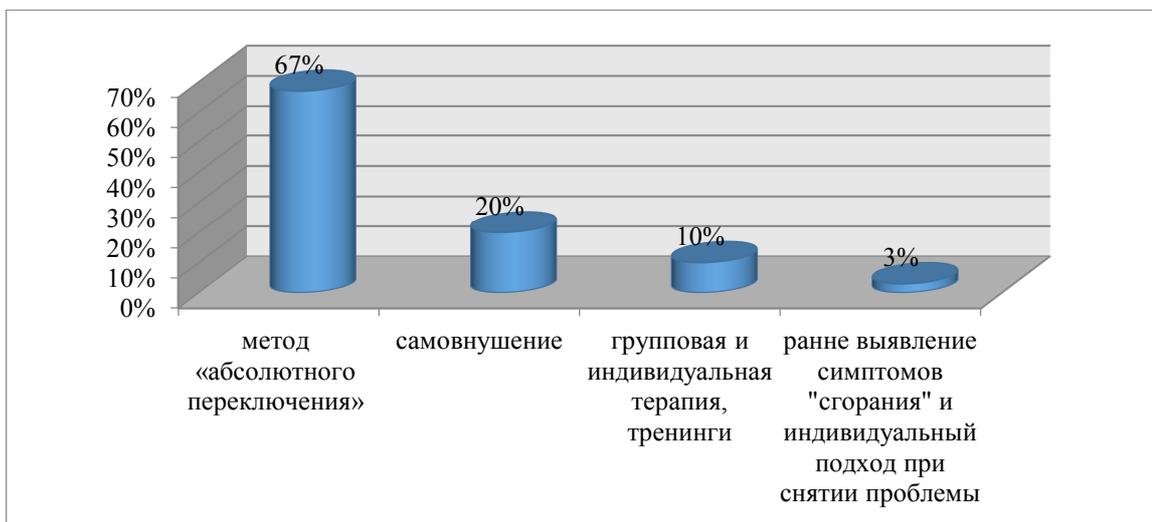


Рисунок 4 – Мнение респондентов о проблеме сгорания специалиста

В качестве предложений по оптимизации работы с детьми, имеющими нарушения в развитии, специалистами были названы: «больше внимания уделять навыкам самообслуживания», «хотелось бы, чтобы обучение способствовало большей социализации детей-инвалидов», «совершенствование программного материала» и др.

Таким образом, работа специалистов Центра с детьми-инвалидами и их семьями включает занятия по социальной реабилитации детей указанной категории. Данный блок работы является важной составной частью социальной адаптации ребенка с особенностями в развитии, и дают возможность детям-инвалидам расширить круг общения со сверстниками и избавиться от комплекса неполноценности, включиться в творческую деятельность, обнаружить и развивать свои способности; расширить кругозор и обогатить свой нравственный опыт, проявлять инициативу и учиться культуре поведения в обществе, в конечном счете, почувствовать себя необходимым членом общества и, тем самым, вступить на путь независимой жизни.

Список литературы

1. Дементьева Н. Ф., Багаева Г. Н., Исаева Т. Н. Социальная работа с семьей ребенка с ограниченными возможностями. М., 2006. 335 с.

И. В. Шабашева, Е. М. Зуева

Витебский государственный университет им. П. М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕЖВЕДОМСТВЕННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПО СОЦИАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ МОЛОДЫХ ИНВАЛИДОВ В СОВРЕМЕННУЮ ЖИЗНЬ ОБЩЕСТВА

Исследование процесса интеграции, разработка его принципов, механизмов, ключевых направлений, практическое решение задач интегрирования в общество лиц с ограничениями жизнедеятельности можно отнести к числу наиболее важных проблем социологии.

Одной из насущных социально-экономических и демографических проблем является включение молодых людей с ограниченными возможностями в жизнедеятельность современного общества. Необходимость безотлагательного решения этой проблемы заключается и в том, что доля инвалидов с физическими, интеллектуальными, психическими и сенсорными отклонениями неуклонно возрастает. Так, удельный вес инвалидов в общей численности населения республики составляет 5,9 процента. На 1 февраля 2019 г. на учете в органах по труду, занятости и социальной защите состояло 568,6 тыс. инвалидов, из них: 89,1 тыс. инвалидов I группы, 262,8 тыс. – II группы, 184,6 тыс. – III группы, 32,1 тыс. детей-инвалидов в возрасте до 18 лет.

Межведомственное взаимодействие в широком смысле чаще определяется как социальное партнерство, одна из форм инновационных технологий социальной работы. Для успешной социальной интеграции молодых инвалидов в общество необходимо наличие следующих условий: комплексная реабилитация, формирование справедливого социального отношения общества к инвалидам, решение проблем инклюзивного профессионального образования и трудоустройства молодых людей с ОПФР. Все это невозможно без межведомственного взаимодействия различных министерств и ведомств, организаций и всего общества в сфере социальной и профессионально-трудовой реабилитации молодых инвалидов.

Для изучения проблем межведомственного взаимодействия по социальной интеграции молодых инвалидов в ГУ «Территориальный центр социального обслуживания населения Оршанского района» нами были разработаны две анкеты:

- 1) для опроса молодых людей с ограниченными возможностями;
- 2) для опроса специалистов, работающих с инвалидами – для изучения эффективности межведомственного взаимодействия.

Первая группа – молодые люди с инвалидностью, проживающие в Оршанском районе. В исследовании участвовало 97 молодых инвалидов, из них 54 мужчины, 43 женщины в возрасте от 18 до 31 года.

Большинство участников исследования имеют вторую группу инвалидности – 58,76 %, 25,76 % имеют первую группу, третья – у 15,47 % участников. Проживают в городе – 73 человека (75,26 %), 24 человека (24,75 %) проживают в сельской местности.

Подавляющее большинство молодых инвалидов поддерживают социальные контакты с родственниками – 90,72 %, с друзьями и (или) соседями – 63,92 %, с социальными работниками контактируют 14,34 %, с другими – 8,25 %.

Далее мы поинтересовались, могут ли молодые люди самостоятельно обслуживать себя. 51,55 %, т.е. большинство могут полностью себя обслужить, частично могут это сделать 40,2 %. Не могут заниматься самообслуживанием 8,25 %, следует отметить, что все они проживают с семьей (отец, мать, другие родственники).

Следующий вопрос касался того, как молодые люди относятся к своей инвалидности. 42,27 % – смирились со своей болезнью, 28,86 % – испытывают к ней безразличие и столько же – 28,86 % – ощущают неприятие.

Самой главной проблемой они считают проблему общения – на это указывают 58 человек (59,8 %), затем идет проблема трудоустройства – 48,46 %, 20,62 % – отмечают

проблему получения образования. Доступность мест общего пользования является проблемой для 6,19 %. 2,06 % ответили «нет проблем» либо «не знаю», и лишь 1,031 % в качестве проблем назвал «бюрократизм, интеграция в общество (тяжело отстаивать свои права)».

Самыми главными потребностями оказались потребность в общении (47,43 %) и потребность в трудоустройстве (43,3 %). Потребность в образовании испытывают 13,4 %. Нет потребностей или «не знаю» ответили 4,12 %. Были отмечены и другие потребности: 4,12 % – имеют потребность в получении своего жилья, 1,031 % хочет получить водительские права, 1,031 % отметил, что не хватает краткосрочных курсов, интернет-семинаров.

Только 3,09 % респондентов отметили, что не получают помощь, необходимую для социальной интеграции и приобщения к нормальной трудовой, семейной и общественной жизни, остальные 96,91 % ответили – «да». Большинство (88,67 %) получают ее от родственников и друзей, 1,031 % – от коллег по работе. Помогают молодым инвалидам в этом социальные работники – всего 52,58 % отметили эту категорию, из которой отдельно выделили специалистов ТЦСОН – 23,71 %, специалистов отделения дневного пребывания для инвалидов при ТЦСОН – 12,37 %.

Ответы на вопрос, достаточно ли внимания уделяется проблемам инвалидности в Республике Беларусь вообще и в Оршанском районе, в частности, показали, что 11 человек (11,34 %) затруднились с ответом, 44 человека (45,36 %) считают, что на республиканском уровне этим проблемам уделяется недостаточно внимания. «Да, достаточно» ответили 42 человека (43,3 %). Недостаточно внимания, по мнению 49 человек (50,52 %) уделяется проблемам инвалидности в Оршанском районе, удовлетворены состоянием дел 37 человек (38,14 %).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что молодые инвалиды Оршанского района, принимавшие участие в исследовании, самыми главными проблемами считают проблему общения и проблему трудоустройства, именно в этих сферах они испытывают наибольшую потребность. Молодые инвалиды готовы лишиться статуса инвалида, согласившись на полную реабилитацию и интеграцию в общество. В основном молодые люди с инвалидностью не удовлетворены тем, сколько внимания уделяется проблемам инвалидности в Республике Беларусь вообще и в Оршанском районе в частности. Их претензии касаются недостатков безбарьерной среды, социальных проблем общества (негативного отношения к инвалидам). Более всего волнует молодых людей возможность трудоустройства и в связи с этим они предлагают упростить процедуру получения разрешения МРЭК для трудоустройства и обучения. Также участники исследования обратили внимание на конкретные проблемы, которые необходимо решить в Оршанском районе проблема специального транспорта для инвалидов (для доставки в отделение дневного пребывания и др.), новое помещение для ОДПИ.

Специалистам, работающим с людьми с ограниченными возможностями, также была предложена анкета для изучения проблем интеграции молодых инвалидов в общество и состояния межведомственного взаимодействия по решению проблем инвалидов как на уровне Республики Беларусь, так и конкретно в Оршанском районе.

В исследовании приняло участие 50 специалистов, все из них – женщины.

Возраст – от 19 до 70 лет, среди них:

1) специалисты управления по труду, занятости и социальной защите Оршанского района: начальник отдела пенсий и пособий, 5 специалистов;

2) работники Оршанского ТЦСОН: заведующие отделениями и филиалами – 6 человек, 14 специалистов по социальной работе, 4 руководителя кружков, 2 инструктора по трудотерапии, методист и юрисконсульт ТЦСОН;

3) работники ГУСО «Оршанский районный ЦКРОиР»: директор, 3 учителя-дефектолога;

4) медицинские работники Оршанских учреждений здравоохранения: 2 врача, 6 медицинских сестер;

5) иные организации: председатель районного отделения Красного Креста, председатель Совета ветеранов.

На вопрос, что необходимо для того, чтобы решить проблемы молодых инвалидов, респонденты ответили следующим образом: государственная поддержка – 31 чел. (62 %), работа специализированных учреждений – 35 чел. (70 %), интеграция в здоровое общество – 19 чел. (38 %). При этом 76 % специалистов считают, что наше общество к социальной интеграции инвалидов не готово.

Специалисты, принявшие участие в опросе, в основном испытывают психологические трудности при работе с людьми с ограниченными возможностями – 66 %, трудности организационного порядка – 28 %, на информационные недоработки указали 22 % участников.

На вопрос, кто должен координировать межведомственное сотрудничество в деле помощи людям с ограниченными возможностями, ответы распределились следующим образом: большинство (70 %) считает, что это должны быть территориальные центры обслуживания населения, 42 % думают, что с этой ролью лучше всего справятся органы исполнительной власти, 20 % думают, что это учреждения здравоохранения, 6 % – что иные организации

Эффективность межведомственного взаимодействия по социальной интеграции молодых инвалидов в Оршанском районе 92 % специалистов оценили как удовлетворительную, отлично поставили – 2 %, неудовлетворительно – 6 %.

Затем мы поинтересовались, какие проблемы в реализации межведомственного сотрудничества для помощи инвалидам, по мнению специалистов, существуют в Оршанском районе. 48 % затруднились с ответом. Остальные ответили следующим образом:

- недостаточная материальная база ТЦСОН и иных соцслужб – 14 %;
- проблемы во взаимном обмене информацией – 14 %;
- нежелание специалистов учреждения здравоохранения взаимодействовать с ТЦСОН на должном уровне для оказания различной помощи инвалидам – 6 %;
- недостаточно разработанная законодательная база для работы с людьми с ограниченными возможностями – 4 %;
- необходимо улучшить сотрудничество с ЦКРОиР и учреждениями образования для дальнейшего отслеживания трудоустройства и социальной адаптации выпускников – 4 %;
- отсутствие финансирования в необходимых объемах – 2 %;
- непонимание органов исполнительной власти – 2 %;
- нужны совместные семинары – 2 %;
- работа должна проводиться сообща, организация «круглых столов» по конкретным проблемам инвалидов; оказание конкретной помощи инвалидам – 2 %;
- помощь в решении бытовых проблем должна решаться на уровне РИК и за бюджетные деньги – 2 %.

Для решения этих проблем первостепенно важным специалисты считают необходимость повысить материально-техническое обеспечение служб (ТЦСОН, здравоохранение) – 58 %, а также создать специальный орган, который будет объединять усилия всех ведомств – 42 % и улучшить обмен информацией – 40 %. 28 % опрошенных специалистов считают, что необходимо назначить ответственных лиц в каждом из ведомств для обеспечения взаимодействия, 12 % ратуют за организацию совместных семинаров. 4 % затруднились с ответом, и 2 % считают, что нужно «Решать проблемы инвалидов, а не перекидывать их из одного ведомства в другое и в конце решить только под давлением РИК или организаций областного, республиканского уровня». Главными задачами для улучшения межведомственного взаимодействия при решении проблем молодых инвалидов специалисты (люди, работающие с инвалидами, либо сталкивающиеся с ними в своей повседневной работе очень часто) считают повышение материально-технического обеспечения социальных служб, работающих с инвалидами (ТЦСОН, учреждения здравоохранения), создание единого органа, который будет координировать межведомственное взаимодействие в этом направлении и улучшение взаимного обмена информацией.

Список литературы

1. Социальная поддержка ветеранов и пожилых людей: Интернет-сайт Министерства труда и социальной защиты Республики Беларусь www.mintrud.gov.by [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://mintrud.gov.by/ru/gosudarstvennaya-socialnaya-podderzhka> (Дата доступа: 10.10.2019).

ФЛУКТУАЦИИ МОТИВАЦИЙ ДОСТИЖЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПОЛОВЫХ РАЗЛИЧИЙ

Под флуктуациями мотивации достижения личности следует понимать колебания интенсивности мотивации достижения, имеющие биполярный характер и обусловленные имплицитными процессами личности. Системообразующим компонентом флуктуаций выступают две тенденции – стремление к успеху (СУ) и избегание неудачи (ИН). Кроме того, данная система включает: интенциональность (И), область значимости, инструментализации (метакогниции М), непосредственные регуляторы активности (НРА), обратную связь (ОС), эмоциональную устойчивость (ЭУ) [4].

Дальнейшее углубление в динамические аспекты мотивации достижения приводят к необходимости рассмотрения дифференциальных различий: а) со стороны реакций на успехи и неудачи, и различаться на динамические, эмоциональные, когнитивные; б) со стороны соотношения биполярных тенденций успешности (по критерию соотношения стремления к успеху и избегания неудачи) и выражаться в прогрессивный, ретенционный, амбивалентный, дисфункциональный типы. При этом одним из наиболее значимых и определяющих функционирование системы флуктуаций мотивации достижения личности выступают половые различия.

В контексте исследования флуктуаций мотивации достижения с применением психодиагностического метода были рассмотрены эмпирические данные согласно половым различиям. Анализ половых различий флуктуаций проводился на данных, полученных в ходе обследования 208 девушек и 89 юношей: 82 испытуемых – учащиеся 1–3 курсов института психологии БГПУ им. М. Танка, 215 испытуемых – учащиеся 1–3 курсов филиала БГЭУ «Минский торговый колледж». Возрастной диапазон – 16–20 лет.

Использованы отдельные шкалы следующих психодиагностических методик на этапе получения эмпирических данных: 1) «Мотивация к успеху» (Т. Элерс); 2) изучение мотивации к избеганию неудач (Т. Элерс); 3) «Определение общей эмоциональной направленности личности» (Б. И. Додонов); 4) «Большая пятерка» личностных качеств» (адаптация А. Г. Грецова); 5) «Цель-средство-результат» А. А. Карманова. Использовались данные за предшествующий исследованию семестр относительно академической успеваемости (АУ). Этап обработки включал анализ с помощью метода ранговой корреляции Спирмена с целью определения тесноты (силы) и направления корреляционной связи между двумя признаками или двумя профилями (иерархиями) признаков. Полученные данные приведены в таблице 1.

Таблица 1 – Системные компоненты флуктуаций мотивации достижения личности: данные корреляционного исследования

Комп онент ы	$n_{\text{vm}}=89$				$n_{\text{g}}=208$			
	СУ		ИН		СУ		ИН	
	r_s	p	r_s	p	r_s	P	r_s	p
АУ	0,409	$\leq 0,001$	0,108	-	0,146	$\leq 0,05$	0,149	$\leq 0,05$
И	0,084	-	-0,073	-	0,14	$\leq 0,05$	-0,016	-
НРА	0,191	$\leq 0,10$	-0,208	$\leq 0,05$	-0,06	-	-0,281	$\leq 0,001$
М	0,374	$\leq 0,001$	-0,165	-	0,258	$\leq 0,001$	-0,155	$\leq 0,05$
ОС	0,163	-	-0,364	$\leq 0,001$	0,496	$\leq 0,001$	0,273	$\leq 0,001$
ЭУ	-0,118	-	-0,123	-	0,005	-	-0,113	$\leq 0,10$

На уровне анализа специфики взаимодействия двух тенденций следует достаточно ясно разделять мужской и женский типы флуктуаций. В сравнении с объективной шкалой достижений – академической успеваемостью – биполярные тенденции варьируют относительно рассматриваемого критерия индивидуальных различий полового диморфизма. У девушек обе

тенденции прямо пропорционально взаимосвязаны с академической успеваемостью: достижения тем выше, чем выше стремление к успеху и избегание неудачи. Для выборки мальчиков характерна связь со стремлением к успеху, но не с избеганием неудачи – с последним стремлением связь не выявлена. Иными словами юноши движимы успехом, девушки – осторожны, остерегаются возможных неудач, боятся не оправдать ожиданий.

Девушки стремятся к успеху и чем более они мотивированы самосовершенствованием, повышением компетентности, тем более они боятся неудач и тем выше стремление их избежать, во что бы то ни было. Это конфликтогенная ситуация, при чем, характерно амбивалентное переживание, которое не всегда в достаточной мере осознается. Психоналитики говорили бы о вытесненном конфликте, одним из внешних, сознательных проявлений которого может выступать неудовлетворенность, повышенная эмоциональная неустойчивость, раздражительность вполне успешных девушек и женщин [3]. Возможно, именно слишком высокий уровень выраженности избегания неудачи и как следствие амбивалентность флуктуаций мотивации достижения не позволяет девушкам в полной мере реализовать себя профессионально: они обращаются к заботам семьи, выбирают менее ответственные должности, предпочитают конкурировать между собой, но не с мужчинами, тщательно избегают областей деятельности, где могут показать себя в невыгодном свете касательно своих способностей, своеобразия внутреннего мира.

Стремления к успеху девушек связано с интенциональностью (нацеленность, устремление к цели). Система мотивации достижения девушек ориентирована на цель, как таковую: стремятся к достижению они будут при наличии цели. Есть цель – есть стремление к достижениям. Система, при таком соотношении тенденций, самоорганизуется по принципу континуума – стремление к успеху на каком это уровне проявления или этапе активности актуализирует избегание неудач. Последнее имеет место, когда существует угроза разрушения – актуализация избегания неудачи провоцируется тревожностью. При этом не просто актуализируется некоторая тенденция избегания – актуализируется высокий уровень избегания возможной «социальной несостоятельности». Отрицательная валентность, переходя некоторую черту на континууме «осмысление – уход», становится непереносимой и заставляет отказываться от активности с позиций предотвращения разрушения системы. Но с каждым новым опытом, система переходит на новый уровень [1].

Избегание неудачи связи с целью не показало, деятельность не образует, однако в случае своей высокой выраженности влияет на целенаправленную активность личности.

В свою очередь избегание неудачи обратно пропорционально связано с компонентом непосредственные регуляторы активности. Иными словами – при возникновении неудачи, чем сильнее ее избегание, тем менее выражена склонность предпринимать активные действия по ее устранению.

Для обеих тенденций у девушек характерны метакогниции. При этом связь стремления к успеху с данным компонентом положительная, а избегания неудач – отрицательная. Девушки склонны осмысливать свои успехи, но не стремятся осмысливать неудачи.

Связь обеих тенденций с обратной связью отражает другой важный аспект флуктуаций женского типа. Девушки открыты к обратной связи, как в отношении своих успехов, так и неудач. При этом в отношении последних они не настроены предпринимать каких-либо конструктивных действий для их непосредственного разрешения. Нельзя сказать, что бы девушки никак не реагировали на неуспехи. Они реагируют эмоционально, склонны отказываться от деятельности, не осмысливая сути произошедшей неудачи, имманентно принимают решение более в подобных ситуациях не оказываться.

Также у девушек повышение избегания неудачи на уровне тенденций (в некоторой степени) связано обратно пропорционально с нейротизмом (степень эмоциональной устойчивости). Можно предположить, что повышение избегания неудачи выполняет функцию контролирования – регуляция заключается в регуляции чувства тревожности.

Подсистема флуктуаций мотивации достижения у юношей специфически отличается от таковой у девушек. Так, у юношей связь стремления к успеху тесно – более тесно, чем у

девушек – связана со сферой достижений, в данном случае, в частности, академической успеваемости. И не выявлено значимой связи с избеганием неудачи. Континуальность (амбивалентный тип флуктуаций) для юношей не свойственна. Они движимы не целью и ее результативностью, а желанием успеха.

Еще одна специфика самоорганизации подсистемы флуктуаций у юношей – низкая связь с интенциональностью. Юноши не ориентированы на некоторое повышение компетентности в отношении очередной объективации в пределах области значимости, что характерно для девушек. Юноши движимы успехом, их не пугают неудачи, отношение к ним у них не линейное – неудачи обращают к себе внимание в случае воздействия других систем и прогнозирования, согласно их специфике, их разрушающего влияния на существующую необратимость индивидуальной системы.

При этом здоровая система с открытостью к информации извне, возможна при низком уровне избегания неудач. В противном случае будет иметь место максимально закрытая система по отношению к обратным связям от взаимодействия с системами и подсистемами метасоциального пространства. Подобная система будет очевидно характеризоваться ригидностью, отсутствием тенденций к прогрессированию, усугублением дисфункциональности, так как закрытая система образуется дисфункциональным паттерном, которые есть выражение некоторой «выгодной» самоорганизации. При закрытости к информации извне, система будет развиваться за счет внутренних ресурсов, на базе некоторого неэффективного основного уровня – системного принципа (паттерна). По все видимости, у юношей эта связь очевидна и ярко выражена: прогрессивный тип флуктуаций – низкая тревожность и избегание неудач и высокое стремление к успеху, а также дисфункциональный тип – высокий страх показать собственную несостоятельность, закрытость к обратной связи в отношении оценок собственной личностной значимости, не владение эффективными паттернами регуляции переживания и предупреждения неудач.

Таким образом, исследование показало, что у юношества стремление к успеху тесно связано с высокими достижениями – чем выше стремление к успеху, тем выше достижения. Высока связь стремления к успеху и развитостью мыслительной рефлексии, области метакогниций; высокая связь с непосредственным регулированием активности. Юноши не просто осмысливают свою успешность, состоятельность, уровень достижений, но склонны предпринимать конкретные действия для ее повышения. Возможные неудачи, при чем при более конструктивном к ним отношении, тем более выражают актуализацию максимальной открытости системы флуктуаций к обратной связи и соответственно непосредственному регулированию активности [2].

Исследование позволило выявить специфику флуктуаций подсистемы мотивации достижения в отношении половых различий. Были выявлены: континуальность в женском типе, как наиболее часто встречаемая специфика флуктуаций. Для мужского типа флуктуаций характерна самооценность стремления к успеху.

Список литературы

1. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. М.: Изд-во «Наука», 1973. 270 с.
2. Степанский В. И. Влияние мотивации достижения успеха и избегания неудачи на регуляцию деятельности // Вопросы психологии. 1981. № 6. С. 60–74.
3. Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия // Фрейд З. Я и Оно: сочинения. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс; Харьков: Изд-во «Фолио», 2001. С. 709–767.
4. Шаблюк О. Ф. Биполярные флуктуации в контексте динамических изменений мотивации достижения личности // Психологическое сопровождение образовательного процесса: сб. науч. ст.: в 2 ч. Ч. 1. Минск, 2019. Вып. 9. С. 77–85.

А. К. Шаплов

Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, Республика Беларусь, г. Минск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕРЕВЕРНУТОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Переход от «классического» обучения к использованию инновационных моделей обучения обусловлен существующими проблемами в современном образовании: отсутствие учебной мотивации, низкий уровень читательской грамотности, нежелание работать самостоятельно со стороны учащихся, а также отсутствие индивидуального подхода, фронтальная работа на учебном занятии, нехватка времени на отработку изученного материала со стороны учителя.

Стремясь к решению различных педагогических задач по достижению определенного результата, учитель отбирает систему различных методов взаимодействия с учащимися, продумывает логику их реализации на учебном занятии, т. е. реализует определенную педагогическую технологию. Среди продуктивных педагогических технологий, нашедших широкое применение в зарубежной школе, можно выделить технологию смешанного обучения.

На основании статьи 91 Кодекса об образовании Республики Беларусь к образовательному процессу предъявляются следующие основные требования: обеспечение качества образования, а также компетентностный подход [3]. Компетентностный подход направлен на формирование у учащихся ключевых компетенций, которые позволяют успешно продолжать обучение на следующей ступени образования, использовать приобретенные знания, умения и навыки в повседневной жизни. Сегодня смешанное обучение можно рассматривать как один из способов реализации компетентностного подхода в учреждениях общего среднего образования Республики Беларусь.

Смешанное обучение (blended learning) – это образовательный подход, совмещающий обучение с участием учителя (лицом-к-лицу) с онлайн-обучением и предполагающий элементы самостоятельного контроля учащимся пути, времени, места и темпа обучения, а также интеграцию опыта обучения с учителем и онлайн [1].

Структура смешанного обучения может варьироваться, существует множество форм и способов организации смешанного обучения. В настоящее время экспериментальной площадкой по внедрению смешанного обучения в образовательный процесс является ГУО «Средняя школа № 71 г. Минска». Реализация данной технологии осуществляется на учебных занятиях по биологии. Наиболее приемлемой моделью смешанного обучения при существующем техническом обеспечении школы оказалось «перевернутое обучение» (flipped learning). Перевернутое обучение – это модель обучения, в которой стандартная подача учебного материала и домашнее задание представлены наоборот. Учащиеся дома самостоятельно знакомятся с новым учебным материалом посредством просмотра видеуроков продолжительностью 5–7 минут, в то время как на учебном занятии отводится время на решение практико-ориентированных задач, выполнение различных заданий индивидуально или в группах, лабораторных и практических работ, обсуждение мини-проектов.

Видеуроки – это один из ключевых компонентов в перевернутом обучении. Они могут представлять собой видеозаписи объяснения нового материала или иллюстративные видео. Видеозаписи объяснения нового материала – это представление учителем новой темы на обычном учебном занятии. Процесс просмотра таких видеозаписей напоминает учащимся привычную для них атмосферу урока. В иллюстративных видео предлагается дополнительная наглядная информация об изучаемых объектах, явлениях или процессах. Все видеоматериалы должны находиться в свободном доступе для учащихся и храниться на сайте учреждения образования.

Роль учителя на учебных занятиях с использованием технологии перевернутого обучения – вовлечение учащихся в общую активную деятельность, учитель выполняет функции консультанта, выстраивающего индивидуальную образовательную траекторию для каждого учащегося. Практика использования перевернутого обучения имеет сходство с опережающим обучением.

Подготовка учителя к «перевернутому уроку» предполагает методический анализ и выбор темы учебного занятия, диагностику готовности и знаний учащихся для самостоятельного изучения материала, разработку видеоматериалов, которые будут предложены учащимся для самостоятельного изучения, оценку их соответствия содержанию обучения и возрастным особенностям, планирование учебного занятия: постановка цели и задач, определение содержания деятельности на каждом этапе, определение критериев для оценивания образовательных результатов, определение содержания и средств итогового контроля. Важнейшим этапом «перевернутого урока» является продумывание домашнего задания, которое необходимо выполнить после просмотра и изучения рекомендованных видеоматериалов: ответы на ключевые вопросы изученной темы, формулировка вопросов, которые возникли в процессе самостоятельной работы с материалами, составление таблиц, схем, плана, логико-смысловых моделей, опорных конспектов, изображение рисунков, которые отражают основное содержание темы, и разработка критериев оценки выполненных домашних заданий.

Таким образом, модель перевернутого обучения имеет ряд достоинств, в процессе использования модели перевернутого обучения переворачивается содержание и суть учебного занятия и домашней самостоятельной работы, деятельность учителя, а также деятельность и отношение учащихся к учению. Однако стоит обратить внимание и на ограничения в применении модели перевернутого обучения: значительные временные затраты на подготовку качественных видеоматериалов учителем, техническое оснащение учащихся и учителей, мотивацию учащихся к просмотру видеоуроков и выполнению заданий, неготовность учителей к работе с использованием инновационных технологий, изменение привычной роли учителя как носителя и транслятора знаний.

Главной причиной «переворачивания» обучения является изменение современных представлений о качестве образования, которое включает помимо предметных знаний и умений, в частности, ключевые компетенции. Как отмечает белорусский педагог Н. И. Запрудский, «перевернутое обучение – это есть обучение нормальное, а традиционное – перевернутое, поскольку в нем учащиеся лишены возможности учиться самостоятельно. Наверное, будущее за нормальным, т. е. перевернутым обучением» [2].

Список литературы

1. Андреева Н. В., Рождественская Л. В., Ярмахов Б. Б. Шаг школы в смешанное обучение. М.: Буки Веди, 2016. 280 с.
2. Запрудский Н. И., Современные школьные технологии – 3. Минск: Сэр-Вит, 2017. 168 с.
3. Кодекс об образовании Республики Беларусь [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243> (Дата доступа: 01.10.2019).

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ АГРАРНОГО ВУЗА

Формирование коммуникативной компетентности преподавателя становится особенно актуальным в современный период вхождения Республики Беларусь в европейское образовательное пространство, когда повышаются требования к использованию современных педагогических технологий, педагогическому творчеству, межкультурной коммуникации.

Для того чтобы эффективно решать задачи обучения и общения, добиваться желаемых результатов, в современный период недостаточно только знаний специального характера. Надо иметь определенные навыки и умения организации педагогической речи, логично, последовательно и убедительно передавать научную информацию, грамотно использовать электронные учебные ресурсы, а это уже новый уровень коммуникативной компетенции преподавателя.

Компетентность, по мнению И. А. Зимней, представляет собой социально-профессиональное качество человека, позволяющее ему решать проблемные ситуации как в социальной, так и в профессиональной сфере, так как в компетентность входят социальный и профессиональный блоки [1, 39].

Е. М. Кузьмина в своем исследовании отмечает, что коммуникативная компетентность «выступает как феномен, имеющий сложную структурную организацию, включающий в качестве своих подструктур три блока – теоретический (знания в области межличностного взаимодействия), практический (коммуникативные умения) и личностный (комплекс личностных свойств и качеств, способствующих успешной организации межличностного взаимодействия), каждый из которых имеет собственные структурные компоненты» [2, 9].

Профессиональная деятельность преподавателя связана с речевым воздействием, педагогу недостаточно просто хорошо знать свою дисциплину, необходимо обладать высокой логической и риторической культурой, позволяющей не только решать профессиональные задачи, но и оказывать психологическое, воспитательное воздействие на аудиторию.

Требования к профессиональной коммуникативной компетентности преподавателя включают такие качества речи и речевого поведения, как правильность, точность, ясность, выразительность, богатство языка; логичность, аргументированность, доказательность приводимых положений, умение отстаивать свою точку зрения в споре; умение слушать партнера по общению, тактичность, внимательность; способность грамотно выстраивать стратегию речевого поведения в различных ситуациях общения.

Отметим, что профессиональные коммуникативные умения и навыки преподавателя не формируются спонтанно. Поскольку высшая школа целенаправленно не занимается формированием коммуникативных умений и навыков преподавателей, эту задачу должна взять на себя система повышения квалификации и переподготовки кадров. Так, при Белорусской государственной сельскохозяйственной академии создан институт повышения квалификации и переподготовки кадров, в котором проходят педагогическую переподготовку преподаватели аграрных колледжей и вузов Республики Беларусь. В учебный план переподготовки по специальности 1-08 01 71 «Педагогическая деятельность специалистов» включена дисциплина «Культура речи», целью которой является формирование коммуникативной компетентности преподавателей.

Специально для системы переподготовки преподавателей учреждений образования аграрного профиля нами подготовлено учебное пособие «Культура речи» [3], целью которого является формирование коммуникативной компетентности преподавателей, не имеющих педагогического образования. Оно содержит как теоретический материал – курс лекций, так и практический – упражнения, задания для самостоятельной работы, тесты. В приложение

включены справочные материалы по исправлению речевых ошибок, трудные случаи орфографии и пунктуации, толковый словарь некоторых иностранных слов, словарь ударений.

Большое внимание на занятиях по культуре речи уделяется как теоретическим знаниям о нормах литературной речи, так и использованию таких форм профессиональной подготовки, как тренинг, ролевые и имитационные игры, коммуникативные упражнения. При разработке методического обеспечения курса мы исходили из того, что преподаватель и студенты должны быть включены в активный диалог, вовлечены в общение, поставлены в ситуации, когда требуется реализация их умений осуществлять общение, взаимодействовать с окружающими, постоянно поддерживать контакт.

Сформированная коммуникативная компетентность даст возможность преподавателю вуза строить целостный профессионально-образовательный процесс системно и технологично. Ученые отмечают, что во многих случаях коммуникации для преподавателя вуза приобретают самостоятельный, процессуальный характер и становятся особым видом его профессиональной деятельности; их следует рассматривать не только как собственно обмен информацией, но и как процесс взаимодействия (интерактивная сторона), восприятия участниками общения друг друга (перцептивная сторона); коммуникации актуализируют в себе и общественные (социальные) отношения и индивидуально-психологические особенности, свойства личности всех субъектов профессионально-образовательного процесса. Становится очевидной приоритетность формирования коммуникативной компетентности преподавателя вуза и в связи с усложнением всех форм коммуникации в образовательном процессе, наращиванием объема обучающей информации, разнообразием ее источников и носителей и особенно возрастанием и существенным влиянием роли личности преподавателя.

Реализация коммуникативной компетенции преподавателя тесно связана также с его личностными качествами (эмоционально-волевыми, креативными, суггестивными, перцептивными), с владением технологией общения и контакта, знанием психологических особенностей личности.

Кроме этого, модель формирования коммуникативной компетенции будущих преподавателей предусматривает дополнительное изучение таких предметов коммуникативного цикла, как педагогическая психология, педагогическая конфликтология, логика, риторика.

В итоге прохождения педагогической переподготовки целый комплекс форм и методов по формированию у преподавателя коммуникативной компетентности должен быть направлен на овладение системой речевых умений и навыков, позволяющих эффективно решать профессиональные задачи.

Совершенствование речевой культуры преподавателя, формирование коммуникативной компетентности в сфере педагогического профессионального общения позволяют усовершенствовать учебный процесс, сформировать у студентов необходимые умения и навыки для эффективного осуществления профессиональной деятельности.

Список литературы

1. *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
2. *Кузьмина Е. М.* Формирование коммуникативной компетентности студентов вуза: автореф. дис. канд. пед. наук. Нижний Новгород: ГОУВПО «Волжский гос. инжен.-пед. ун-т», 2006. 24 с.
3. *Шатравко Н.С.* Культура речи: учебно-методич. пособие. Горки: БГСХА, 2016. 126 с.

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ПЕДАГОГОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО И ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

С целью осмысления проблем социального самоопределения и профессиональной идентичности преподавателей учреждений высшего и общего среднего образования было проведено эмпирическое исследование в Республике Беларусь, Российской Федерации и Латвии при помощи следующего психодиагностического инструментария:

– опросник «Профессиональная идентичность педагога вуза» (А. П. Шпона, М. А. Виднере, Е. Б. Ермолаева);

– опросник «Профессиональная идентичность учителя» (Т. В. Богданова, М. А. Виднере, Е. Б. Ермолаева, С. В. Сильченкова, А. П. Шпона);

– опросник самоотношения (ОСО) (В. В. Столин, С. Р. Пантилеев);

– методика «Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир в модификации А. А. Реана).

В рамках данной статьи представим результаты, полученные методике «Мотивация профессиональной деятельности».

Целью методики «Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир в модификации А. А. Реана) является определение уровней выраженности трех компонентов мотивации профессиональной деятельности: внутренней мотивации, внешней положительной и внешней отрицательной мотивации.

Методика может применяться для диагностики мотивации профессиональной деятельности, в том числе мотивации профессионально-педагогической деятельности. В основу положена концепция о внутренней и внешней мотивации. Если для личности имеет значение деятельность сама по себе., тогда говорят о внутренней мотивации. Если же в основе мотивации профессиональной деятельности лежит стремление к удовлетворению иных потребностей, внешних по отношению к содержанию самой деятельности (мотивы социального престижа, зарплаты и т.д.), то в данном случае принято говорить о внешней мотивации. Сами внешние мотивы дифференцируются на внешние положительные и внешние отрицательные. Безусловно, внешние положительные мотивы более эффективны и более желательны.

В исследовании приняло участие 658 человек. 58 бланков ответов респондентов были некорректно заполнены, таким образом выборку исследования составили 200 преподавателей учреждений высшего образования, 200 учителей городских школ и 200 учителей сельских школ. Респонденты были ранжированы по стажу (до 5 лет, 6–15 лет, более 16 лет), возрасту (до 35 лет, 36–55 лет, старше 55 лет) и полу. Полученные результаты исследования представлены на рисунках 1–3.

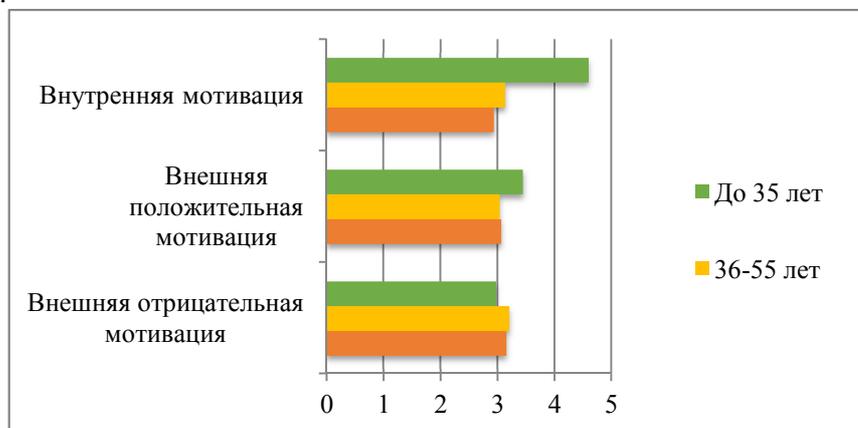


Рисунок 1 – Средние показатели различных возрастных групп по различным критериям мотивации профессиональной деятельности преподавателей учреждений высшего образования

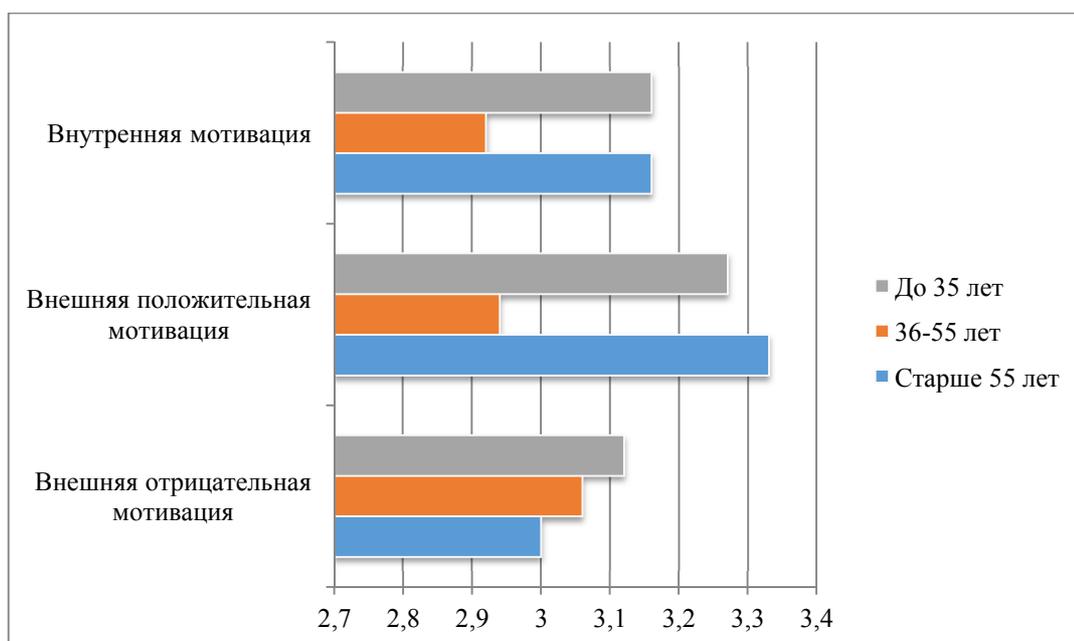


Рисунок 2 – Средние показатели различных возрастных групп по различным критериям мотивации профессиональной деятельности учителей городских школ

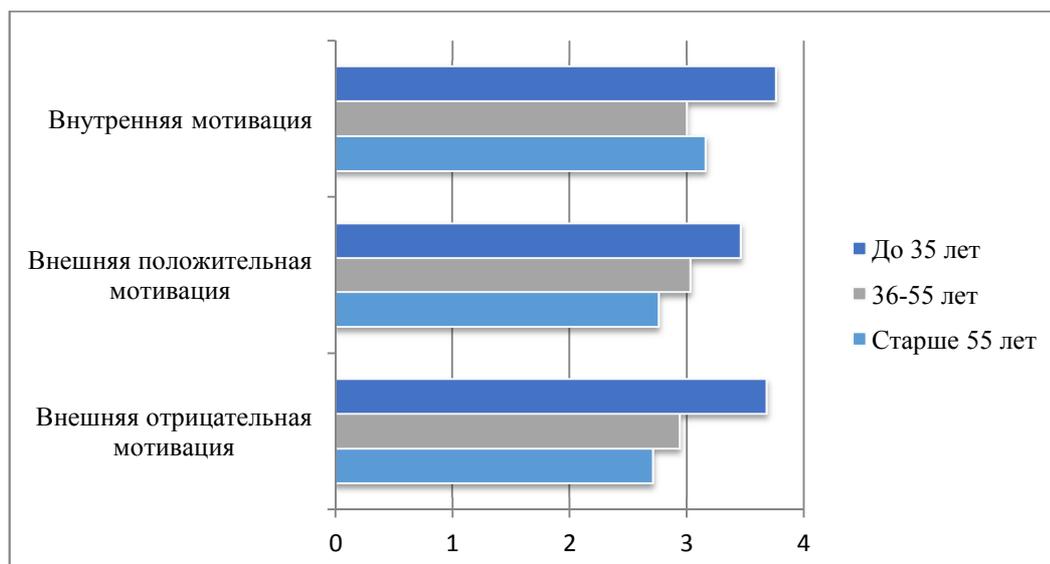


Рисунок 3 – Средние показатели различных возрастных групп по различным критериям мотивации профессиональной деятельности учителей сельских школ

Согласно данным, представленным на рисунке 1, у преподавателей университетов в возрасте до 35 лет, преобладает «внутренняя мотивация». У преподавателей в возрасте от 36 до 55 лет и старше 55 лет преобладает «внешняя отрицательная мотивация».

Согласно данным, представленным на рисунке 2, у учителей городских школ в возрасте до 35 лет и старше 55 лет, преобладает «внешняя положительная мотивация». У учителей городских школ в возрасте от 36 до 55 лет преобладает «внешняя отрицательная мотивация».

Согласно данным, представленным на рисунке 3, у учителей сельских школ в возрасте до 35 лет и старше 55 лет, преобладает «внутренняя мотивация». У учителей сельских школ в возрасте от 36 до 55 лет преобладает «внешняя положительная мотивация».

В результате применения критерия F^* -углового преобразования Фишера (при $p \leq 0,01$) можно утверждать, что в мотивации профессиональной деятельности у преподавателей учреждений высшего образования и учителей городских школ, сельских школ во всех возрастных категориях по шкале «внешняя положительная мотивация», у учителей сельских школ между возрастными категориями по шкале «внешняя отрицательная мотивация» существуют различия.

У преподавателей и учителей сельских школ в возрасте до 35 лет преобладает «внутренняя мотивация». Эта мотивация связана с содержанием какой-либо деятельности, но не связана с внешними обстоятельствами.

У преподавателей в возрасте от 36 до 55 и старше 55 лет и учителей городских школ в возрасте от 36 до 55 лет преобладает «внешняя отрицательная мотивация». Это связано с применением осуждения, неодобрения, что влечет за собой, как правило, наказание не только в материальном, но и в психологическом смысле слова. При отрицательной мотивации человек стремится уйти от неуспеха. Боязнь наказания приводит обычно к возникновению отрицательных эмоций и чувств, а следствием этого является нежелание трудиться в данной области.

Учителя городских школ в возрасте до 35 и старше 55 лет и учителя сельских школ в возрасте от 36 до 55 и старше 55 лет отличаются от своих коллег преобладанием «внешней положительной мотивации», что говорит о том, что чем больше знаний имеет человек, чем выше его квалификация, тем больше он будет стремиться к интересной работе.

Полученные эмпирические данные актуализировали разработку и апробацию программы по развитию профессиональной идентичности преподавателей, к участию в которой были приглашены педагоги, имеющих низкие показатели по внутренней и внешней положительной мотивации.

Таблица 1 – Средние значения результатов исследования мотивации профессиональной деятельности на первичном и вторичном этапе диагностики

	Внутренняя мотивация	Внешняя положительная мотивация	Внешняя отрицательная мотивация
Первичная диагностика	3,1	2,5	2,7
Вторичная диагностика	4,5	4,5	4,5

Согласно данным, представленным в таблице 1, при первичной диагностике у респондентов до участия в программе незначительно преобладала «внутренняя мотивация». Это говорит о готовности и желании педагогов выполнять свою работу, что является для них одним из важнейших факторов обеспечения эффективности деятельности организации.

На основании обработки данных повторной диагностики, согласно Т-критерию Вилкоксона ($T_{эмп} < T_{кр}$ при $p < 0,01$), имеется положительная динамика результатов у испытуемых до участия в программе и после. После участия в программе показатели изменились и стали равны. Одновременное присутствие положительных и отрицательных факторов благоприятно сказывается на действии. С одной стороны, человек хочет получить награду, а с другой стороны – избегает наказания.

Таким образом, современная жизнь и современные требования к педагогам обостряют проблемы мотивации труда, профессионального выгорания и деформации, а это означает, что преподаватели нуждаются в организации квалифицированного психологического сопровождения и психологической помощи.

Это позволит создать условия профессиональной безопасности преподавателя и учителя в образовательной среде и будет способствовать оптимизации рабочей деятельности, совершенствованию их профессионализма, обеспечит психопросвещение по вопросам психологического здоровья и благополучия личности.

СПЕЦИФИКА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ГЕНДЕРНЫХ РОЛЯХ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

С раннего возраста человек отождествляет себя с определенным полом. У него возникает субъективное «чувство пола» и развиваются определенные характеристики личности – маскулинные и фемининные. При этом они могут не совпадать с полом – мужчина может обладать фемининными чертами, а женщина – маскулинными, а также встречаются своеобразные сочетания тех и других черт. Одним из факторов, влияющих на формирование таких характеристик, является гендерная идеология – бытующее в обществе представление о качествах, желательных для мужчины и женщины. Конструирование своей гендерной идентичности человеком протекает через принятие и усвоение предлагаемых обществом, семьей, сверстниками, школой, СМИ и другими агентами социализации гендерных норм и правил поведения, внешнего вида и одежды, манер, мимики, жестов, ценностей и много другого.

Современное состояние общества весьма нестабильно, что в свою очередь ведет к изменениям в ценностно-нравственных ориентациях, в том числе и в сфере взаимоотношения между полами, происходит смена границ между традиционно мужскими и традиционно женскими ролями, разрушаются естественные институты социализации (семья и детское сообщество), отрицательное влияние оказывает агрессивная информационная среда. Все это сказывается на формировании и становлении подростков как полноценных представителей своего пола. Возникает необходимость изучения гендерной идентичности и выявления особенностей формирования гендерных ролей.

Гендерные роли представляют собой наборы отличительных характеристик, которые включают черты личности, модели поведения и аттитюды, определяемые культурой как соответствующие тому, или иному полу. Обычно эти представления о соответствии разделяются в определенной степени большинством представителей этой культуры. К подростковому и юношескому возрасту, молодые люди уже имеют в значительной степени сформированные представления о гендерных ролях. Это во многом обуславливает особенности их поведения и выстраивания взаимоотношений с представителями своего и противоположного пола, что приобретает особое значение в этом возрасте, когда ведущей деятельностью становится интимно-личностное общение со сверстниками. В будущем представления о гендерных ролях и гендерные установки, сформировавшиеся в этом возрасте, с большой долей вероятности могут быть реализованы в структуре семейных отношений.

Для изучения представления о гендерных ролях в нашем исследовании был использован опросник «Пословицы» И. С. Клециной, в котором в качестве утверждений использованы русские народные пословицы, собранные В. И. Далем. Методика предназначена для определения степени подверженности испытуемых традиционным представлениям о разделении ролей в семье, результаты могут свидетельствовать о гендерных установках и представлении о гендерных ролях испытуемых. Опросник включает в себя 15 утверждений, которые испытуемый должен оценить исходя из своей степени согласия с ними. Результат оценивается баллами, в зависимости от количества набранных баллов, испытуемый может быть отнесен к одной из трех групп установок: традиционные, эгалитарные или неопределенные установки. Результаты данного исследования занесены в Таблицу. Наряду с этим применялся метод опроса. В исследовании, которое проводилось с апреля по июнь 2019 г., приняли участие 494 респондента. Из них 298 девушек и 196 юношей, обучающихся на 1–3 курсах факультета психологии и педагогики Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины.

Полученные данные свидетельствуют, что большинству юношей присущи традиционные установки о распределении ролей в семье (62 %). Лишь небольшой процент молодых людей имеют выраженные эгалитарные установки (5 %), а треть респондентов обладает неопределенными гендерными установками (33 %). Большинство девушек

продемонстрировало результаты, свидетельствующие о неопределенных гендерных установках (57%), примерно треть придерживается традиционных установок (33%) и только каждая десятая – имеет эгалитарные установки (10%). Результаты исследования свидетельствуют о том, что юноши в большей степени, чем девушки, придерживаются традиционных взглядов на распределение ролей в семье. Почти половина молодых людей не определились в своих представлениях о гендерных ролях.

С помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена мы сравнили результаты диагностического исследования гендерных установок, касающихся распределения ролей в семье, у юношей и девушек. Традиционные установки преобладают у юношей ($r = 0,72$). Что касается эгалитарных установок, то была отмечена слабая положительная корреляция ($r = 0,34$). Полученное значение ($r = 0,67$) указывает на преобладание неопределенных гендерных установок в выборке девушек.

На этой же выборке испытуемых нами был проведен опрос. В результате анализа полученных данных, было выявлено несколько потенциальных ролевых позиций в структуре семейных отношений. Так, материальное обеспечение семьи в данной выборке отождествлялось с мужчиной, в отличие от результатов подобных исследований, проводимых среди молодых людей, проживающих в крупных городах, где намечается тенденция самообеспечения и материальной независимости. Материально обеспечивать семью, по мнению 63% девушек и 59% юношей, должен мужчина. В воспитании детей традиционно главное место отводилось женщине, так считает 67% девушек и 59% юношей. Однако многие респонденты отмечали значимость участия в воспитательном процессе обоих родителей вне зависимости от половой принадлежности. Роль главы семьи в данной выборке отводилась в почти равной степени, как мужчине, так и женщине. 48% девушек оставили эту роль за собой и 52% отдали мужчине, 54% юношей считают, что глава семьи – это мужчина и 46% – женщина. Такие результаты в некоторой степени объясняются тем функционалом, который, по мнению респондентов, выполняет глава семьи: начиная от финансирования семьи и распределения доходов, до вынесения решений по различным значимым вопросам, в том числе хозяйственным. Не смотря на то, что большинство респондентов ведение домашнего хозяйства ассоциировало с женщиной (52% девушек и 73% юношей), некоторая часть распределяла данные обязанности в равной степени между мужчиной и женщиной. Что касается проблемы неполной семьи, то нами были получены следующие данные: большинство юношей считают, что семья должна быть полной (82%) и лишь 18% процентов допускают для себя вариант неполной семьи; среди девушек были получены противоположные результаты – большая часть (61%) считает для себя приемлемым вариант неполной семьи, как уточняли многие респондентки «все будет зависеть от ситуации», 39% не считают этот вариант приемлемым.

Проблема представлений о гендерных ролях и их реализации, на наш взгляд, напрямую связана с кризисом семьи в современном обществе, проявляющемся в низком уровне полового воспитания подрастающего поколения, что в свою очередь ведет к трудностям молодых людей при формировании основ собственной семьи и их неподготовленности к семейной жизни.

Полученные в исследовании данные свидетельствуют об актуальности проблемы формирования гендерной идентичности в рамках современного образования и воспитания, содействующих успешной социализации и адаптации подростков в социокультурном пространстве. В этом контексте одной из важнейших задач психологической службы является работа, направленная на формирование здоровой и целостной личности женщины или мужчины, способных адекватно осознавать и переживать свои физиологические и психологические особенности, в соответствии с существующими в обществе социальными и нравственными нормами, что в дальнейшем позволит не только создать полноценную семью, но и поддерживать ее целостность.

Социализуясь, молодые люди впитывают в себя различные средовые влияния, которые не всегда благоприятны. Поэтому первостепенным становится вопрос, как помочь им использовать полученную информацию в ситуации, касающейся каждого лично. Этот подход должен находить свое отражение во всех программах по формированию зрелой гендерной

идентичности и половому воспитанию. Подобные программы должны скорее корректировать мотивы и установки молодых людей, чем обучать, что позволит им осознанно принимать решения и усвоить навыки общения, позволяющие выработать более ответственное поведение и отношения. Реализация данного подхода обеспечивает формирование здоровой мотивационной и смысловой сферы относительно биологического и психологического пола. При этом долговременное обучение молодежи социальным нормам предпочтительнее, поскольку «экспресс-метод» себя не оправдывает. Процесс этот должен быть систематическим, сознательно планируемым и осуществляемым, предполагающим определенный конечный результат направленного воздействия на психическое и физическое развитие мальчика (мужчины) и девочки (женщины) с целью оптимизации их личностного развития и деятельности во всех, связанных с отношениями полов, сферах жизни. Все это предполагает наличие осознаваемых целей, соответствующих им программ и методов, конкретных ответственных исполнителей.

Список литературы

1. *Бендас Т. В.* Гендерная психология: учебное пособие. СПб.: Изд-во «Питер», 2006. 431 с.
2. *Степанова Л. Г.* Психологическая диагностика гендерных характеристик личности. Мозырь: Изд-во «Содействие», 2006. 72 с.

А. В. Шерemet

Белорусский торгово-экономический университет потребительской кооперации, Минский филиал, Республика Беларусь, г. Минск

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Одним из основных противоречий в системе среднего специального образования является, с одной стороны, современный рынок труда характеризуется высокой инновационной динамикой и предъявляет новые требования к профессиональной компетентности специалистов, потенциал которых в полной мере будет соответствовать условиям инновационного развития. С другой стороны, профессиональное становление молодых специалистов после окончания учреждения образования занимает, как правило, еще несколько лет, требует дополнительных усилий как от них самих, так и часто дополнительных финансовых затрат от организаций и учреждений, в которых они работают. Поэтому сегодня делается акцент на компетентностный подход, который характеризуется личностным и деятельным аспектами, т. е. имеет практическую направленность. Компетентностный подход следует рассматривать в контексте деятельностного образования, цель которого подготовить специалистов, способных успешно конкурировать на рынке труда.

Практико-ориентированное образование способствует формированию у будущих специалистов необходимых профессиональных компетенций, дающих возможность решать нестандартные профессиональные задачи и демонстрировать творческую инициативу.

Одна из важных задач профессионального образования – это ориентация на новые образовательные ценности, современные идеи развития потребительской кооперации, поиск эффективной системы подготовки специалистов, разработку новых моделей профессиональной подготовки. Потребительская кооперация представляет собой хозяйственную систему универсального типа, представляющую собой крупную многоотраслевую организацию, располагающую разветвленной сетью предприятий торговли, общественного питания, заготовок сельскохозяйственной продукции и сырья, выпускающую разнообразные потребительские товары и оказывающую услуги населению, осуществляющую внешнеэкономическую деятельность и выращивание пушных зверей, имеющую собственные строительные и транспортные организации, другие предприятия инфраструктуры, учебные заведения. Вместе с тем, структурообразующей отраслью была и остается торговля.

Одним из условий развития потребительской кооперации является подготовка современных товароведов, обладающих не только набором профессиональных знаний, но владеющих инновационными компетенциями, способными оценивать изменения трендов в потребительских ценностях и перестраивать процессы торговли в соответствии с этими изменениями.

Профессиональная компетентность это интегральная совокупность систематизированных качеств, взглядов, убеждений специалистов. Под ней понимается особый уровень знаний, умений, навыков, практического опыта, обеспечивающий возможность принятия эффективных практических решений в определенной предметной области деятельности. Она включает в себя, как правило, следующие составляющие: мотивационно-волевую, функциональную, коммуникативную, рефлексивную.

Изменения в социально-экономическом развитии с жестким механизмом конкуренции не может не сказываться на мотивации поведения учащихся. Практика конкурентных отношений стимулирует творческие проявления личности в профессиональной деятельности, потребность личности в знаниях, в овладении эффективными способами формирования профессиональной компетентности.

В функциональном компоненте профессиональной компетентности содержатся знания учебных дисциплин специальности.

Коммуникативная составляющая – это особый вид компетенции, определяющий готовность и способность учащихся к владению предметными, научными знаниями в

профессиональном общении. Коммуникативная компетенция является одной из приоритетных качеств современного специалиста.

Рефлексивный компонент проявляется в самостоятельном осознании результатов своей деятельности, психологического состояния, уровня собственного развития.

Функция профессиональной компетентности заключается в том, чтобы соответствовать требованиям государства к качеству труда, повышать его производительность, использовать знания профессиональной деятельности в эффективном решении профессиональных задач.

Развитие профессиональной компетентности учащегося сопряжено с вопросами индивидуализации образования, системным и междисциплинарным подходами к организации учебно-познавательной деятельности учащихся, развитием их творческих способностей, формированием культурно-нравственных ценностей, а также затрагивает проблему выбора технологий обучения и педагогического общения.

Профессиональная компетентность тесно связана с предметным характером профессиональной деятельности, то есть конкретная учебная дисциплина выступает в роли важного средства формирования указанной компетентности.

Все более четко определяется неоспоримое значение иноязычной профессиональной компетентности для специалистов лингвистических учебных заведений. В условиях глобализации и повышенного спроса на специалистов, способных осуществлять межкультурную профессиональную коммуникацию, иностранный язык способствует подготовке таких кадров. Иноязычная подготовка в контексте формирования профессиональной компетентности специалиста важна, так как иностранный язык признается в качестве эффективного средства формирования коммуникативных качеств личности, обеспечивающих успех в сфере профессионального общения.

Список литературы

1. *Полина Н. Н.* Учебный центр предприятия как фактор повышения профессиональной компетентности рабочих: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Оренбург, 2007. 255 с.
2. *Симоненко В. Д., Ретивых М. В.* Профессиональное обучение: В 2-х книгах. Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. Кн. 1. 174 с.

CARACTERÍSTICAS DE LA ACTITUD HACIA LA VIOLENCIA DOMÉSTICA EN LA ADOLESCENCIA

El estudio de la violencia y, en particular, la violencia doméstica es un problema complejo y multifacético, que es causada por el conocimiento insuficiente y ambigua interpretación de los conceptos básicos, así como la complejidad de su estudio directo. Sin embargo, hay que reconocer que la violencia doméstica es hoy un problema grave que no conoce fronteras y requiere el trabajo conjunto de representantes de diversas instituciones para superarla. Se han hecho intentos estudios sobre la violencia doméstica muestran que es de una forma u otra se observa en cada cuarto de la familia, y la mitad de todos los delitos en la llamada «violencia doméstica» es precedida por un largo conflictos familiares. La situación se agrava por el hecho de que el alcance de la violencia doméstica no son reconocidos, no sólo por la mayoría de la sociedad, sino también, a menudo, los representantes de las profesiones, diseñados para tratar con él. Muchos perciben este tipo de violencia como un problema interno de la familia que se enfrentó, y deben hacer frente por sí solos, raramente luchar contra la violencia doméstica que se percibe como un asunto de Estado. La falta de información sobre el número de víctimas de violencia doméstica y sobre las formas de protegerse contra ella complica aún más el problema.

La principal característica de la violencia, incluso en el hogar, puede ser llamado el efecto sobre el cuerpo y la psique del hombre contra su voluntad por medio de poner en peligro el bienestar físico, mental o moral. En una familia donde hay violencia, no puede haber diferentes agresores y víctimas, pero sabemos que las relaciones familiares violentas son de carácter cíclico y por lo general se repiten en diferentes variaciones de la duración de las etapas, pero siempre – con el aumento de su intensidad y frecuencia.

La llevó a cabo entre los estudiantes universitarios de Minsk a centrarse en el estudio de la actitud de los encuestados hacia los socios de la violencia en sus relaciones entre sí, que comprende sus variantes, tales como: la violencia física, psicológica (emocional), sexual y económica.

En la sociedad hay ideas acerca de la admisibilidad de la agresión, una demostración de fuerza y el uso de la violencia masculina en diversos ámbitos de la vida, incluso en la familia, y al mismo tiempo – una posición subordinada, dependiente de las mujeres, que en la mayoría de los casos debería sentirse culpable por sus acciones agresivas. Con el apoyo de los mitos acerca de lo que un hombre tiene el derecho de hacer valer su autoridad en la familia por la fuerza, las mujeres provocan la violencia y por lo tanto se lo merece «para lavar ropa sucia en público» es inaceptable, la imposibilidad de violación en el matrimonio, y otros. Las diferencias en relación con la agresión y la violencia se manifiestan en el hecho de que las mujeres consideran tendencia a dominar con su potencial socio de una característica muy atractiva. Las mujeres tienden a estar de acuerdo con algunas restricciones de su libertad (obstáculos en la comunicación con la familia, los amigos, las limitaciones financieras, etc.) y no se consideran como violencia. Los hombres aprecian la agresión como una herramienta, consideramos que es un modelo de comportamiento al que recurrir para recompensas materiales y sociales. Las mujeres, por recurrir a la agresión, a menudo – como una expresión de la tensión emocional de ira, tienden a experimentar sentimientos de culpa, ansiedad, miedo a las consecuencias de su comportamiento.

Una mujer se considera responsable de la situación de las relaciones familiares y, en todos los problemas internos decidió echarle la culpa hacia arriba. Se forma en su inclinación por la autoflagelación, así como el temor al juicio. A menudo, a causa de esta mujer no se atreve a denunciar la violencia, provocando así su continuidad. Por lo tanto, la tendencia de género en la educación, la imposición de los niños y niñas de diferentes valores, roles, comportamientos, lo que aumenta la restricción de las niñas comportamiento dobles estándares en la evaluación del comportamiento de diferentes sexos de los niños, la violencia de los padres hacia sus hijos, y así, inevitablemente, implica la existencia de tendencias reanudación de la violencia familia de generación en generación.

Además, se establece que existen diferencias de edad en la actitud hacia la violencia doméstica: los hombres y mujeres jóvenes tienden a subestimar sus consecuencias. Tenga en cuenta que en la adolescencia termina la formación de género y la posición polorolevyh formación, lo que resulta en unos determinados roles de género de socialización sistema formado y estereotipos. Recientemente, por otra parte, el abuso entre los jóvenes se está convirtiendo en una de las prácticas usadas para construir y mantener la identidad de género, que se manifiesta con mayor claridad en la comunicación en las redes sociales, lo que implica el anonimato y, como consecuencia, arrastra la impunidad. En este sentido, es importante estudiar y corregir la actitud hacia la violencia doméstica precisamente en la adolescencia. La edad promedio de los sujetos fue de 18.5 años. Para estudiar las características de la relación a la violencia doméstica cuestionario fue desarrollado, en el cual se basó en la clasificación anterior de los tipos de violencia sobre la naturaleza de la violencia: física, psicológica (emocional), sexual y económica. La base para desarrollar los contenidos del cuestionario también fueron los principales mitos sobre la violencia doméstica que existen en la sociedad moderna: la causa de la violencia doméstica es el alcoholismo u otras causas externas; la violencia existe solo en familias disfuncionales; las mujeres provocan violencia doméstica; un hombre tiene el derecho, por la fuerza, de afirmar su autoridad en la familia; reconocer al agresor fácilmente; la bofetada nunca daña seriamente a los demás. Parte de las preguntas se refería a la determinación del papel de los socios en la situación de violencia. A los sujetos también se les pidió que describieran el estándar, en su opinión, situación de violencia doméstica.

La mayoría de los jóvenes encuestados reconocen la existencia en nuestra sociedad, la violencia doméstica, creen que no se puede justificar (80 %), pero a menudo no trata la violencia doméstica como un delito y lo lleva a los problemas internos de la familia (más del 45%), interferencia en la cual los terceros, como se sabe, son innecesarios. Es mejor como una posible violencia en la familia se diagnostica la violencia física, es decir, cualquier lesión no aleatoria o causar dolor físico, la coacción violenta a cualquier cosa, la restricción de los derechos y libertades (golpes, bofetadas, patadas, estrangulamiento, etc.). Sin embargo la acción violenta sin que ello suponga pesado y efectos «visibles» (por ejemplo, una bofetada), en la mayoría de los casos ($\approx 70\%$) no se percibe como violencia.

La violencia sexual también es bien reconocida, aunque es mucho menos probable que los primeros evalúen la violencia como el uso de caricias violentas. Esto confirma una vez más la validez de los diversos estereotipos de «las mujeres quieren parecer inaccesible, ellos les gusta cuando un hombre es persistente y se aplica una fuerza». Una forma de violencia psicológica somete humillación mejor definido y grosería, o el aislamiento como la violencia no tiende a tratar a cerca de la mitad de los encuestados. Como era de esperar, el peor de todos los encuestados reconocen la violencia económica – control exclusivo de gastar dinero, la asignación de algunos miembros de la propiedad de la familia o de ahorro, sin el consentimiento de la otra, obligados a trabajar o prohibición del trabajo (estudio), que se vio obligado a pedir dinero, la privación de su propio dinero. Algo mejor, en comparación con el resto, se interpreta como violencia solo como una prohibición para trabajar o estudiar ($\approx 50\%$ de los encuestados). El provocador de la violencia y el agresor al mismo tiempo, de acuerdo con los encuestados, con mayor frecuencia es un hombre, y la víctima es una mujer. Sin embargo, las opiniones sobre la responsabilidad de las acciones violentas se dividieron: la mayoría de los jóvenes tienden a responsabilizar al hombre, y las niñas a la mujer. Además, los niños son menos propensos que las niñas tienden a estar de acuerdo con la opinión de que una víctima de violencia doméstica debe hablar de lo sucedido (41 % vs. 59 % entre las niñas), en particular, se aplican a las autoridades, la policía y un psicólogo. El análisis de contenido descrito por los sujetos de las situaciones más típicas de la violencia doméstica mostró que a menudo el agresor es un hombre, se utilizan en esta golpes, humillaciones e insultos, y las chicas también se observó una acción más – la violencia sexual. Los hombres jóvenes son típicos de la violencia doméstica, probablemente, no lo consideren, porque solo alrededor del 1 % lo han presentado como ilustración. El mito más común de la violencia doméstica entre los sujetos es el mito de que la causa de la violencia doméstica y el abuso es el alcoholismo u otras causas externas (más del 95 %). También se establece que las niñas son más propensas que los hombres jóvenes a reconocer la existencia del problema de la violencia doméstica. A

menudo se definen como una posible violencia familiar acción como afecto violento, y menos probable que se adhieran al mito de la imposibilidad de la violación conyugal. Los hombres jóvenes, en comparación con las niñas, están menos inclinados a representar a una mujer como víctima en la situación de violencia doméstica.

En el estudio del grado de masculinidad y feminidad de los sujetos reveló que la masculinidad más pronunciada entre los hombres y las mujeres jóvenes, más tienden a destacar como una posible manifestación de la violencia doméstica actúa como el golpe en la cara y obligado a pedir dinero. Con el aumento del grado de masculinidad sino que también está relacionada con el rechazo de tales mitos como: «La violencia existe sólo en las familias disfuncionales» y «los hombres, los abusadores siempre se puede reconocer, siempre son agresivos», así como mantener el mito de la imposibilidad de la violación conyugal. Los hombres musculosos en la mayoría de los casos tienden a atribuir la responsabilidad de la violencia doméstica a un hombre.

Cuanto más pronunciada es la feminidad en las niñas, mejor definen como actos violentos en la familia actos violentos de naturaleza sexual y, lo que es peor, psicológicos y económicos. Las chicas feminas no están de acuerdo en que la víctima de la violencia no debe contarle a nadie sobre el incidente. Ellos niegan los mitos sobre la imposibilidad de violación en el matrimonio, pero se inclinan a apoyar el mito de que «palmada nunca daño serio». También se reveló una relación estadísticamente significativa entre el grado de feminidad en hombres jóvenes y la actitud hacia la violencia como una norma establecida. Cuanto más fuerte entre los niños feminidad se expresa, mejor que ellos definen como la violencia en la familia actúa como palizas, humillaciones, la brutalidad, obligados a pedir dinero. muchachos femeninos más propensos a apoyar los mitos que «un hombre tiene el derecho de hacer valer su autoridad en la familia por la fuerza» y «hombres, los abusadores siempre se puede reconocer, que siempre son agresivos».

Existen diferencias de género sobre la base de estos datos, el estudio se puede concluir que entre los jóvenes en relación con la violencia doméstica, y que es necesario dirigir sus esfuerzos en la formación de una actitud adecuada de los jóvenes a la violencia en la familia, cuando se entiende claramente como un crimen, por lo cual el culpable debe ser castigado. Después de todo, el deseo de volver a aplicar la violencia se ve reforzado por la creencia de que no se aplicarán sanciones sociales o legales. También es necesario desarrollar, teniendo en cuenta el sexo psicológico de la capacidad de la persona para reconocer la violencia y responder adecuadamente a ellas, para evitar el desarrollo del ciclo de la violencia. Este trabajo puede ser la de desenmascarar existente en niños y niñas mitos sobre la violencia doméstica, sus causas y consecuencias, tanto para el individuo y la sociedad en general, la superación de los estereotipos de género y ajuste de la conducta del rol sexual, aprendiendo y jugando opciones para el posible comportamiento del agresor y la víctima. Se sabe que en las relaciones maritales, la violencia ocurre de acuerdo con el mismo patrón, que se repite con desviaciones menores, y que es respaldado por ambos lados del conflicto. Sabiendo que otros comportamientos son posibles, rompe el círculo vicioso y abre los ojos a formas alternativas de comportamiento. Este conocimiento sólo se puede generar a través de la implementación de programas educativos orientados al desarrollo de la cultura psicológica de hombres y mujeres jóvenes modernas, como en el marco de la formación profesional, ya que la tarea del desarrollo de la cultura comunicativa de que el futuro experto – uno de los más importantes en la etapa actual.

Е. А. Шилович, А. В. Киселева

Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, Республика Беларусь, г. Минск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИРТУАЛЬНОГО ПРАКТИКУМА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

Новые современные требования к подготовке специалистов в высшем учебном заведении побуждают к существенным изменениям стратегии и тактики образовательного процесса. В настоящее время наиболее значимыми характеристиками выпускника образовательного учреждения являются компетентность и мобильность. Важная задача высшего педагогического образования – практическая реализация компетентностного подхода. Его концепция включает формирование профессиональных компетенций студентов, связь их теоретической и практической подготовки к будущей профессии, индивидуализацию и гуманизацию в обучении, создание необходимых условий для самореализации личности каждого студента (Б. Г. Ананьев, Е. В. Бондаревская, В. П. Жуковский, И. С. Якиманская и др.).

Возникает необходимость поиска новых педагогических технологий в образовательном процессе, что обусловлено следующими противоречиями: между мотивацией и стимуляцией учения студентов; пассивно-созерцательным и активно-преобразовательными видами учебной деятельности; психологическим комфортом и дискомфортом; воспитанием и обучением; стандартом обучения и индивидуальным развитием каждого человека; субъект – субъектными и субъект – объектными отношениями [2].

Достижения в области научно-технического прогресса предоставляют возможность обеспечить общество разными видами коммуникации, позволяющими существенно изменить систему организации образовательного процесса. Информатизация активно проникает в различные сферы нашей жизни: в производство, медицину, управление, культуру, спорт, образование, науку. Быстрота изменений в области совершенствования и развития информационных и коммуникационных технологий, освоение виртуального пространства не имеет аналогов в прошлом. Все активнее в учебную жизнь входят электронные пособия, интернет, дистанционные формы обучения (К. Е. Афанасьев, П. В. Беспалько, В. Л. Матросов, Е. С. Полат, Ф. Ф. Шарипов и др.).

Позиция преподавателя высшего учебного заведения должна трансформироваться в сторону побуждения студента к самостоятельным видам учебного труда. Выполнение заданий в рамках управляемой самостоятельной работы студентов учит их мыслить, анализировать, учитывать различные требования и условия, ставить задачи, решать возникающие проблемы. На наш взгляд, в данном процессе должна превалировать творческая составляющая.

В методике преподавания учебных дисциплин сложилась ситуация, когда устоявшиеся способы и формы проектирования и осуществления самостоятельной работы студентов требуют осмысления, коррекции и новых педагогических решений. Это связано с расширением поля самостоятельной деятельности студентов в условиях привлечения к процессу познания информационных и коммуникационных компьютерных технологий, формирующих навыки самоорганизации и самообучения [3, с. 280]. К таким технологиям можно отнести и виртуальный практикум, который способен решить задачи реального практикума, но на дистанционной основе.

Дистанционное обучение является важной составляющей современного учебного процесса, позволяет организовать удаленное обучение, способствует оптимальному использованию ресурсов образовательных учреждений, рабочего времени преподавателей. Кроме того, создаются условия для дополнительной мотивации обучаемых за счет использования элементов мультимедиа, современных средств электронных коммуникаций, разнообразных средств и методов мониторинга и контроля знаний. Преподаватель, не применяющий дистанционные технологии и не владеющий основами электронного обучения, становится менее конкурентоспособным в профессиональном сообществе; он часто не

интересен студентам из-за отсутствия мобильности в способах общения, лишен возможностей создавать иное познавательное пространство – организовывать виртуальную образовательную среду для взаимодействия с обучающимися [1, с. 6].

Все методические учебные дисциплины вузовской подготовки студента-дефектолога сопровождаются практическими и лабораторными занятиями, которые направлены на актуализацию и систематизацию предметных знаний, на формирование умений и навыков, необходимых для профессионального становления. Освоение и внедрение дистанционных технологий не только формирует новые компетенции у преподавателя и обучающихся, но также определяет и новую организацию обучения, методы и приемы работы со студентами. Появляются новые ресурсы развития будущего учителя-дефектолога, важнейшим из которых выступает виртуальная образовательная среда. Подчеркнем, что важная роль в повышении уровня компетентности и мобильности современного учителя-дефектолога отводится виртуальным практикумам. Они помогут сделать учебный процесс более индивидуализированным, учитывающим различие потребностей обучающихся.

При помощи виртуальных практикумов студенты-дефектологи получают доступ к нужным образовательным материалам в удобное для каждого время, планируют продолжительность работы в соответствии с собственной необходимостью; получают дополнительную информацию по определенным темам (вопросам), усвоенным не в полной мере, а также по проблематике, выходящей за рамки учебной программы дисциплины; используют широкие возможности осуществления самоконтроля (тесты, контрольные работы, практические задания, упражнения и др.), выявления пробелов в знаниях по учебной дисциплине; работают не только самостоятельно, но и взаимодействуют с другими участниками образовательного процесса (видео- и аудиоконференции, чаты, форумы и т.п.).

Задания виртуальных практикумов при профессиональной подготовке учителей-дефектологов могут включать следующее:

- составление глоссария с основными понятиями учебной дисциплины;
- характеристику особенностей психофизического развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на основе наблюдения разных видов деятельности детей в видеофрагментах различных занятий;
- выполнение медиапрезентаций по различным темам учебных дисциплин;
- составление опорных схем по определенным вопросам на основе анализа текстов лекции, учебно-методических пособий;
- анализ программ и учебных пособий по различным предметам начальной школы;
- определение оптимальных форм организации обучения и воспитания детей с ОВЗ разного возраста по видеофрагментам различных занятий;
- анализ планов-конспектов, видеозаписей уроков, занятий коррекционного характера, воспитательных мероприятий;
- подготовку технологической карты проведения логоритмических занятий с заикающимися учащимися (на месяц);
- разработку планов-конспектов уроков, занятий коррекционного характера, воспитательных мероприятий на основе представленных программ и рекомендаций;
- характеристику стратегии работы по коррекции произносительных навыков детей с ОВЗ в зависимости от выявленных форм нарушения звукопроизношения;
- изготовление определенного наглядного материала к урокам по различным учебным предметам, занятиям коррекционного характера, воспитательным мероприятиям на основе предложенных примеров и инструкций, указанных задач и содержания занятий;
- разработку плана-макета стенда для родителей «Развитие устной речи учащихся с нарушением слуха»;
- составление схемы «Виды планирования работы над произношением» на основе анализа литературы;
- подбор и характеристику статических и динамических артикуляционных упражнений, дидактических игр для работы над речевым дыханием;

– составление модели фонетической зарядки в соответствии с предложенными темой и задачами;

– сопоставление нескольких видеозаписей (стандартных и нестандартных уроков либо занятий коррекционного характера, вариаций использования разных средств, методов обучения и т.п.) и определение оптимальных средств, методов и приемов обучения детей с ОВЗ разных категорий;

– просмотр фрагмента занятия и перечисление предположений о наиболее результативных путях решения какой-либо проблемы (например, как повысить дисциплинированность первоклассников с тяжелыми нарушениями речи на групповом занятии, как активизировать творческую деятельность слабослышащих детей дошкольного возраста на занятии изобразительной деятельностью и т.д.);

– оценку знаний и умений обучающихся по просмотренным видеозаписям различных уроков, занятий коррекционного характера, воспитательных мероприятий;

– составление библиографии работ по материалам журналов «Дефектология» и «Специальная адукация» в рамках проблемы обучения произношению учащихся с нарушением слуха (не менее 10 источников) и др.

Следует подчеркнуть, что вариативное использование в учебном процессе современного педагогического вуза реальных и виртуальных ресурсов позволит существенно улучшить качество образования будущих учителей-дефектологов.

Список литературы

1. *Вайндорф-Сысоева М. Е., Грязнова Т. С., Шитова В. А.* Методика дистанционного обучения: учеб. пособие для вузов / Под общ. ред. М. Е. Вайндорф-Сысоевой. М.: Юрайт, 2017. 194 с.

2. *Горбунова Л. И., Субботина Е. А.* Использование информационных технологий в процессе обучения // Молодой ученый. 2013. № 4. С. 544–547.

3. *Ранних В. Н.* Электронный практикум как дидактическое средство повышения качества обучения в вузе // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. Вып. 3. Ч. 2. Тула: ТулГУ, 2013. С. 280–285.

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ НАРОДНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОМЫСЛОВ

Приоритет в духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения должен принадлежать семье, как воспитательному институту, для реализации развития задатков и способностей личности. Духовно-нравственное воспитание в современной чеченской семье происходит по принципу максимальной адаптации в реальной жизни.

Особенностью народной педагогики чеченцев является в системе воспитания подрастающего поколения использование народного творчества наряду с традициями, обычаями, обрядами и фольклором. Объем знаний, умений и навыков, полученных в процессе жизнедеятельности, был строго определен их практической необходимостью. Вся теория познавалась в ходе практической деятельности, также и воспитание. В воспитании у чеченцев существенная роль отводилась усвоению порядка, этикета. Все стороны этикета достаточно четко были разработаны поколениями, о чем можно судить по застольному этикету [1].

Необходимость развития и совершенствования художественного образования студентов средствами народных художественных промыслов обусловлена не только определенными сложившимися теоретическими предпосылками, но и непосредственно длительной практикой преподавания комплекса этих дисциплин. Главное направление художественного образования - неукоснительное внимание к традициям народного искусства своего региона, что логически связано с новыми педагогическими и воспитательными задачами, основанными на требованиях времени.

Для правильного построения процесса художественного образования с учетом народных традиций конкретного региона, педагог должен четко учитывать соотношение понятий «общее» и «местное». От понимания красоты родной песни, лаконичной мудрости народного слова учащийся должен перейти к следующим этапам: пониманию и правильному восприятию культуры и искусства своего и на этой основе соседних народов, далее-мировой художественной культуры. Именно таким представляется путь познания мировых культурных, эстетических и, в конечном счете, этических ценностей [2].

В образовательном процессе необходимо обязательно учитывать, что каждый студент уже имеет определенные, сложившиеся традиционные художественные установки, достаточно строгие эстетические критерии, обладает конкретными знаниями и практическими умениями, усвоенными в семье и ее ближайшем окружении.

Существенные изменения, во всех сферах, которые происходят в современной жизни, в период демократизации требуют переосмысления духовно-нравственных идеалов, осознания индивидуумом системы общественных отношений, основанных на освоении мировой художественной культуры прошлого, постоянном изучении культуры настоящего. Сказанное определяет необходимость дальнейшего развития художественно – педагогического образования на основе изучения и познания традиционной художественной культуры и культурного наследия народа.

Одним из наиболее действенных средств приобщения студентов к национальной художественной культуре является произведения мастеров народных художественных промыслов, бережно сохраняющие культурные и национальные традиции, обладающие этно-педагогическими, духовно-нравственными и историко-культурными особенностями.

Умелое использование творческого наследия народных художественных промыслов, как средство приобщения студентов к традиционной художественной культуре, позволит не только сформировать у них национальное мировоззрение, научить их видеть мир глазами своего народа, но и воспитывать интерес к общечеловеческим ценностям.

В этих условиях усиливается и приобретает особую значимость роль народной художественной культуры и традиций народа, прежде всего, народные художественные

промыслы и традиции, являющиеся регулятором поведения, деятельности, духовно – нравственного развития, культурного обогащения, мировосприятия человека и не исчерпавшей своего воспитательного потенциала и в настоящее время.

Обучение и воспитание студентов с использованием народных художественных промыслов находятся в непосредственной связи с возвышением духовного и культурного потенциала общества. Это способствует художественно-эстетическому воспитанию студентов, активному изучению и познанию культуры и традиций своего народа, а через них и всей мировой художественной культуры.

А культура чеченского народа, корни которого уходят в глубокую древность, на сегодняшний день находится в упадке. Этому способствовали события, которые происходили последние 20 лет в Чеченской Республике. Были основательно разрушены объекты культуры и искусства, такие как Национальный музей, Национальная библиотека, Театр и т. д. А культура чеченского народа самобытна и уникальна.

Исходя из этого, является очень важным сегодня, создание соответствующих педагогических условий приобщения студентов в процессе обучения к народной художественной культуре через произведения народных художественных промыслов как фактора художественно-эстетического воспитания и развития личности студентов, обогащения их внутреннего мира, который будет служить гарантом сохранения и развития народной художественной культуры этноса.

Прогрессивные отечественные педагоги, психологи, искусствоведы: В. В. Ванслов, Д. Б. Кабалевский, Бабанский Ю. К., В. С. Кузин, Б. Т. Лихачев, А. С. Макаренко, Б. Н. Неменский, В. А. Сухомлинский, Лернер И. Я., Скаткин М. Л., Слостенко В. А. и др., рассматривали искусство в воспитании и обучении студентов действенным средством, как важный компонент в их жизни.

К проблемам развития художественного образования, средствами национально-региональных традиций в республиках Северного Кавказа обращены исследования, основные положения которых также учтены при разработке авторской методики художественного образования учащихся к изобразительной и декоративно-прикладной деятельности: Т. Х. Ахмадова, Ш. М-Х. Арсалиев С. Г. Абдулкадыров, А. А. Абумуталимова, Д. М. Абдуразакова, Х. Х. Батчаева, М. М. Байрамбеков, А. Х. Галазова, Магидов, З. М. Магомедова, А. М. Магомедова, Ш. А. Мирзоев, С. М. Омаров, И. М. Раджабов, Э. М. Рамазанова, З. И. Хасбулатова, Т. В. Юсупхаджиева и др.

Воспитание подрастающего поколения на этнокультурном потенциале народных традиций развивали в своих трудах исследователи: Арсалиев Ш. М-Х., Мирзоев Ш. А., Магомедов А. М., Магомедов Д. Б., Ахмадова Т. Х., Исаков И. К., Камбулатов М. Г. и др.

По методике преподавания опирались на труды М. А. Данилова, Т. М. Панкратовой, В. С. Кузина, А. М. Новикова, с региональным учетом значительный вклад в разработку проблем, связанных с созданием научно-методической базы, в реализации художественного образования и эстетического воспитания внесли труды ученых педагогов Дагестана: Раджабов И. М., Агаев К. К., Байрамбеков М. М., Гамзатова Г. К., Дамаданова С. Р., Омаров М. М., Рашидов Н. П. и другие. В своих трудах они показывают нам, что народные традиции, обычаи, обряды, традиционные народные художественные промыслы, образ жизни и деятельности на сегодняшний день являются не только историческим прошлым, составляющим значительную часть национальной истории и культуры каждого этноса, но еще является и базой для формирования современного мировоззрения и художественно-эстетического воспитания подрастающего поколения.

В области художественной и эстетической культур послужили труды таких ученых как: А. П. Садохин, Ю. Б. Борев, С. Ю. Алимов, И. М. Раджабов, А. М. Шендрик, В. С. Игнатов.

Одним из важнейших направлений совершенствования системы художественного образования и эстетического воспитания в современных условиях является формирование у студентов способности воспринимать и ценить прекрасное в жизни сего общества, природе,

искусстве, развитие художественной культуры студентов с использованием разнообразных средств народных художественных промыслов.

В то же время, отсутствие условий, учебно-методических пособий, а также специально оборудованных мастерских помещений со всеми необходимыми для нормального функционирования и проведения занятий инструментами и материалами, приводит к отказу преподавателей от практических, факультативных, кружковых занятий по народным художественным промыслам, в частности, по декоративно-прикладному искусству.

Такое положение приводит к тому, что мы понимаем, что возникла острая необходимость у преподавателей декоративно-прикладного искусства, в вузах, в разрабатывании учебных программ, методик, пособий, которые будут иметь научную обоснованность, опираясь на существующие научные труды по традиционной художественной культуре и использованию всего спектра возможностей народных художественных промыслов.

Национальная культура и искусство в силу своей целостной природы обладают способностью с наибольшей наглядностью отображать национальную психологию каждого народа. «Будущее каждого народа связано с национальной культурой, которая является гарантом жизни.

Национальное в искусстве – отображение в искусстве национальных особенностей и национального характера культуры народа.

Главной мерой качества подготовки специалистов на факультете искусств является не объем знаний, умений и навыков, полученных в стенах факультета, а степень подготовки выпускников к применению своей специальной и профессиональной подготовки в практике учебно-воспитательной работы в школе.

Сложность подготовки специалиста такого профиля состоит прежде всего в том, чтобы в сравнительно короткий срок обучения дать учащимся максимальный объем знаний и навыков, которые необходимы для их дальнейшей педагогической деятельности.

Одним из главных слагаемых процесса обучения, преподавателя по художественной керамике, является подготовка студентов по специальным дисциплинам декоративно-прикладного искусства.

Необходимо обучение студентов не только истории искусства, но еще и умению давать искусствоведческий анализ произведений декоративно-прикладного искусства. Студенты должны хорошо знать историю развития материальной культуры, ее основные этапы, что характерно каждому этапу, ее ярких представителей.

Национально-художественная культура – культура традиции, в которой должны учитывать «традицию видения, традицию чувствования в тесной связи с традицией творческого действия. Традиция есть сила коллективного, она действует как закон развития». Ознакомление с национально-художественной культурой открывает перед студентами огромный мир духовной культуры человечества.

Список литературы

1. *Хасбулатова З. И.* Чеченская семья – какая она? Воспитание у чеченцев [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://nohchalla.com>
2. *Раджабов И. М.* Декоративно-прикладное искусство в системе художественного образования Республики Дагестан: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 : М., 1998. 366 с.

РАЗВИТИЕ ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Происходящие на современном этапе преобразования в обществе влияют на формирование творчески активной личности, которая обладает способностью эффективно и нестандартно решать новые жизненные проблемы.

В Федеральном образовательном стандарте дошкольного образования формулируются цели освоения программы ребенком с «развитым воображением, которое реализуется в разных видах деятельности, и прежде всего в игре.

Воображение – это процесс преобразования представлений, отражающих реальную действительность, и создание на этой основе новых представлений [2]. Типы воображения: по степени волевых усилий – преднамеренное (воссоздающее, творческое, мечта), непреднамеренное.

Л. С. Выготский писал «Воображение ребенка развивается постепенно, в процессе накопления им жизненного опыта, и все образы деятельности воображения, как бы причудливы они ни были, основываются на впечатлениях реальной жизни» [3].

Воображение начинает развиваться в раннем детстве. Первые, пока еще совсем несложные фантазии, можно заметить в играх малышей. В дальнейшем воображение начинает активно развиваться после 3 лет, потому что опыт малыша становится богаче, расширяются его интересы, усложняется круг действий.

В возрасте 4–5 лет воображение становится творческим – сюжеты детских игр, рисунков, выдуманных рассказов становятся богаче и разнообразнее. Ребенок сочиняет рассказы, создает новые персонажи, ищет способы осуществить свои творческие замыслы, придумывает новые игры.

В 5 лет ребенок уже может фантазировать мысленно – придумывать необыкновенные истории, фантастических животных, сказочные сюжеты и многое другое. В этом возрасте начинают закладываться основы творческого воображения. В этой ситуации взрослые могут помочь развитию у каждого ребенка этой уникальной способности, которая способствует жизненным успехам личности.

Воображение выполняет следующие функции:

- представление действительности в образах и использование их для решения задач; эта функция связана с мышлением;
- регулирование эмоциональных состояний;
- участие в произвольной регуляции познавательных процессов и состояний (восприятия, внимания, памяти, речи, эмоций);
- формирование внутреннего плана действий.

Цель исследования: изучение условий развития воображения у детей старшего дошкольного возраста.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть психологические особенности развития воображения у детей дошкольного возраста.
2. Провести опытно-экспериментальную работу по развитию воображения у старших дошкольников.

Для решения поставленных задач в работе использован комплекс методов: анализ психолого-педагогической литературы, сравнение и обобщение данных; метод эксперимента (констатирующий, формирующий, контрольный этапы); наблюдение, беседа; количественный и качественный анализ результатов исследования.

Исследования проводились на базе МДОУ № 19 «Яблонька» Воскресенского района. На первом этапе опытно-экспериментального исследования была проведена диагностика, целью

которой было выявить уровень развития воображения у детей в двух экспериментальных группах.

В группе «Веснушки» количество детей – 25 человек, из них 15 мальчиков и 10 девочек. В группе «Солнышко» количество детей – 25 человек, из них 18 девочек и 7 мальчиков.

Нами были проведены следующие методики: «Свободный рисунок» для выявления уровня развития невербального воображения детей [3], «Незаконченный рисунок» [3] для изучения воссоздающего воображения и целостного восприятия и «Где чье место?» [3], для выявления уровня развития вербального и творческого воображения детей.

Среднее значение развития воображения по трем методикам у детей группы «Веснушки» на констатирующем этапе эксперимента выглядит следующим образом: очень низкий уровень составил 9 %, низкий – 49 %, средний – 42 % от общего количества детей. В группе «Солнышко» выявлены следующие результаты: очень низкий уровень – 5 %, низкий – 40 %, средний – 55 %. На формирующем этапе эксперимента с детьми группы «Веснушки» была составлена авторская программа «Фантазеры», утвержденная на педагогическом совете МДОУ. С детьми проводились следующие мероприятия:

– игра «Волшебные кляксы» для развития творческого воображения на основе поиска сходств изображения неясных очертаний с реальными образами и объектами. Детям предлагалось капнуть любую краску на середину листа и сложить лист пополам. Получались различные кляксы. Детям необходимо увидеть в своей кляксе, на что она похожа или на кого;

– упражнение «О чем рассказала музыка» для развития творческого воображения: звучит классическая музыка; детям предлагается закрыть глаза и представить, о чем рассказывает музыка, а затем нарисовать свои представления и рассказать о них;

– игра «Камешки на берегу» для создания новых образов на основе восприятия схематических изображений: используется большая картина, изображающая морской берег. Нарисовано 7–10 камешков разной формы. Каждый должен иметь сходство с каким-либо предметом, животным, человеком. Воспитатель рассказывает: «По этому берегу прошел волшебник и все, что было на его пути, превратил в камешки. Вы должны угадать, что было на берегу, сказать про каждый камешек, на кого или на что он похож». Желательно, чтобы несколько камешков имели практически одинаковый контур. Далее детям предлагалось придумать историю про свой камешек: как он оказался на берегу? Что с ним произошло?

– игра «Чудесный лес» для создания в воображении ситуации на основе их схематического изображения: детям раздаются одинаковые листы, на них нарисовано несколько деревьев, и в разных местах расположены незаконченные, неоформленные изображения. Воспитатель предлагает нарисовать цветными карандашами лес, полный чудес, и рассказать про него сказочную историю. Незаконченные изображения можно превратить в реальные или выдуманные предметы. Для задания можно использовать материал на другие темы: «Чудесное море», «Чудесная поляна», «Чудесный парк» и другие.

– игра «Небылицы» для развития воображения и фантазии детей: каждому ребенку задается серия вопросов: Кто? С кем? Где? Когда? Что делали? Детей просят отвечать необычно, чтобы получились невероятные небылицы.

– игра «Чепуха» для активизации процесса воображения: ведущий предлагает игрокам задумать какое-нибудь слово (имя существительное). Затем педагог задает поочередно детям вопросы: Что ты ел? На чем летал? С кем ты дружишь? На чем спишь? Чем расчесывался? и др. Отвечая на вопрос, ребенок должен назвать задуманное им слово. Тот, у кого ответ совпадает по смыслу с вопросом, становится ведущим.

При проведении формирующего этапа эксперимента дети были вовлечены в активную творческую деятельность.

В процессе игр и наблюдений, рисования и конструирования, а также выполнения разнообразных творческих заданий, дети учились создавать образы в соответствии с поставленной целью и определенными требованиями, по заранее предложенному плану, старались контролировать степень соответствия результата поставленной задачи. В ходе выполнения творческих заданий дети проявляли высокую активность, старались отличиться от

других, выделиться оригинальностью решений. Положительные результаты, удача в выполнении задания еще больше стимулировали детей к творчеству.

После проведения контрольного этапа эксперимента мы получили следующие результаты: в группе «Веснушки» очень низкий уровень развития воображения – у 4 %, низкий – у 46 %, средний – у 50 % детей. В группе «Солнышко» результат остался прежним по сравнению с констатирующим этапом.

В группе «Веснушки» уровень развития воображения детей повысился, видна положительная динамика. Однако, уровень развития воображения детей группы «Веснушки» все равно ниже, чем у детей группы «Солнышко», что говорит о необходимости продолжения работы над развитием воображения.

Список литературы

1. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. М.: ВЛАДОС, 2016. 335 с.
2. *Маклаков А. Г.* Общая психология. СПб.: Питер, 2015. 592 с.
3. *Урунтаева Г. А., Афонькина Ю. А.* Практикум по детской психологии. М., 2015. 291 с.

ОСОБЕННОСТИ ВНУТРИЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ СТУДЕНТОВ С УЧЕТОМ ИХ ГЕНДЕРНОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ

Человечество живет в мире, где каждый день вдали от нас и рядом с нами происходят конфликты: в обществе, на работе в семье и т.д. Будучи индивидами с разными потребностями, вкусами, интересами, взглядами, мы, увы, не можем избежать конфликтов. Феномен конфликта – естественная реальность общественной жизни, поэтому обнаружение и предотвращение конфликта в целом – полезный и необходимый процесс. Поэтому, в контексте моего исследования чрезвычайно значимым оказалось осознание особенностей внутриличностных конфликтов студентов во время обучения.

Своевременность темы исследования определена возрастанием потребности общества в конструктивном решении профессиональных задач во всех областях общественной жизни: образовании, бизнесе, медицине, правоохранительной деятельности, социальной работе и многих других.

С позиции науки, изучение внутриличностного конфликта началось в конце XIX в. и было связано с именем основателя психоанализа – Зигмунда Фрейда, австрийского ученого, который определил биопсихологический и биосоциальный характер внутриличностного конфликта [1]. Он пришел к выводу, что жизнь человека тесно связана с постоянным напряжением и преодолением противоречия между биологическими влечениями и желаниями человека и социальными нормами, между бессознательным и сознанием. В этом противоречии и постоянном противоборстве названных сторон и состоит, по З.Фрейду, сущность внутриличностного конфликта [1]. К отечественным ученым, которые внесли весомый вклад в разработку этой проблемы, можно отнести А. Р. Лурию, В. Н. Мясишева, В. С. Мерлина и А. Н. Леонтьева.

Внутриличностный конфликт – это противостояние двух начал в душе человека, воспринимаемое и переживаемое человеком как значимая психологическая проблема, требующая разрешения и вызывающая внутреннюю работу, направленную на его преодоление. Возникновение внутриличностного конфликта происходит под влиянием многих факторов: личностных (многогранность внутреннего мира, развитая система мотивов, стремление к рефлексии) и ситуативных (ожидания окружающих) [2].

Внутриличностный конфликт играет в жизни человека неоднозначную роль: он может выступать и как источник развития личности, и как причина развития невротических реакций. Справляясь с конфликтной ситуацией, человек обретает возможности формирования психики и сознательного принятия моральных ценностей, приобретает новые адаптивные умения, самореализации.

Сами по себе внутриличностные конфликты есть противоречия, возникающие между несовместимыми (или, по меньшей мере, трудно совместимыми) потребностями, интересами, представлениями, ролями. Возникшую ситуацию внутреннего конфликта человек воспринимает и переживает как проблему психологическую, требующую своего разрешения. Человек и его жизнь устроены так, что весь спектр обстоятельств, грозящих нарушением оптимального процесса развития личности, его внутреннего мира, велик, и печально то, если человек к ним не подготовлен.

Быть застрахованным от внутриличностных конфликтов невозможно. Различны способы выхода из конфликтов у мужчин и женщин. Гендерная принадлежность задает направление поведению личности, способствует реализации личностных смыслов. Проявлениями гендерного конфликта являются: снижение самооценки; частые и сильные негативные переживания; сомнения в правильности своих принципов; неудовлетворенность деятельностью [5].

Мужчины более рациональны, они с каждым новым внутриличностным переживанием обогащают свой набор средств разрешения ситуации. Женщины всякий раз по-новому радуются и страдают. Они разнообразнее в личностных характеристиках, а мужчины – в ролевых. Женщины больше успевают обновить и как бы заново отредактировать накопленный опыт, мужчины менее склонны возвращаться к пережитому, но умеют своевременно выйти из конфликта.

У мужчины внутриличностный гендерный конфликт может возникнуть, когда мужчина чувствует, что не может продвинуться по карьерной лестнице, сделать успешную карьеру, материально обеспечить семью, когда ситуация и непредвиденные обстоятельства вынуждают его проявлять «немужское» поведение. Для женщины зачастую такой конфликт может возникнуть при страхе успеха, когда ей предстоит выглядеть «неженственной» в глазах окружающих, что сдерживает достижения в своей профессии [3].

Для изучения особенностей внутриличностных конфликтов с учетом гендерной принадлежности были использованы следующие методики: «Оценка способов реагирования в конфликте» К. Томаса; «Твоя конфликтность» Е. И. Рогова; Опросник «Диагностика психологического пола» С. Бем. В исследовании принимали участие 42 студента. Возраст респондентов составил 18–20 лет. Разделение испытуемых по признаку пола: 20 человек женского пола и 22 человека мужского.

Результаты диагностики, полученные с помощью опросника К. Томаса, представлены на рисунке 1.

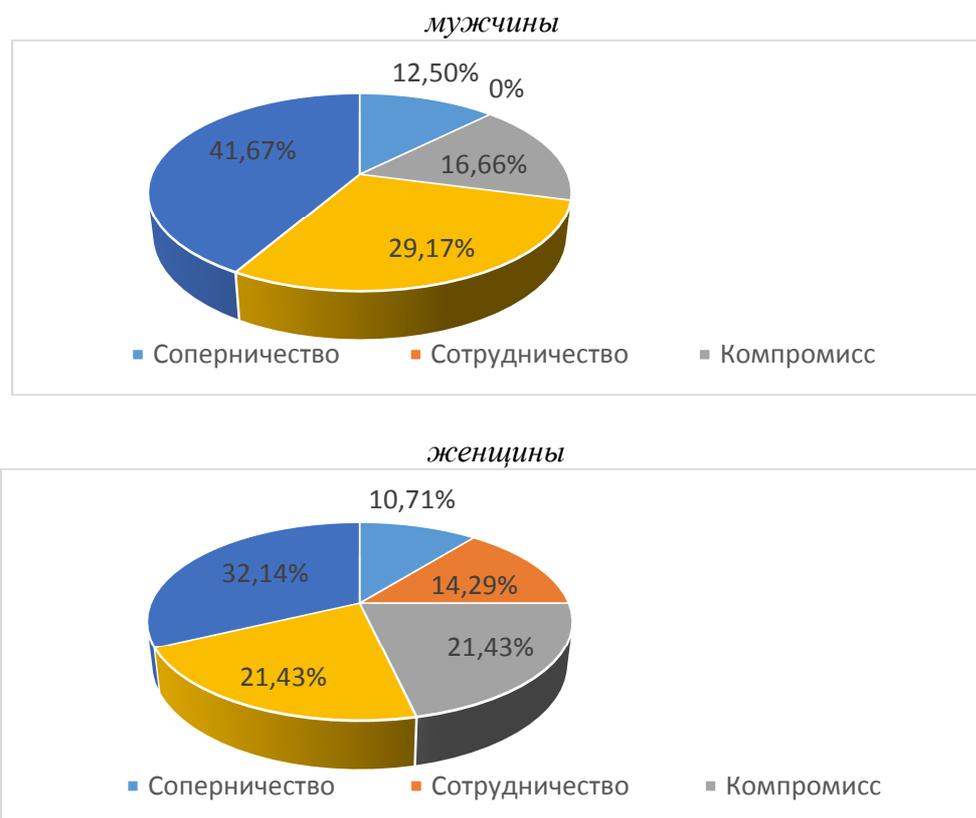


Рисунок 1 – Результаты диагностики способов реагирования в конфликте

Исходя из полученных результатов диагностики способов реагирования в конфликте, можно сказать, что мужчины и женщины, в большинстве своем, при выходе из конфликтной ситуации используют приспособление. На втором месте у мужчин твердую позицию занимает избегание, а для женщин избегание и компромисс одинаково значимы. Хотя К. Томас считает, что при таких формах поведения, как конкуренция, приспособление и компромисс, или один из участников оказывается в выигрыше, а другой проигрывает, или оба проигрывают, так как идут на компромиссные уступки. А при избегании конфликта ни одна из сторон не в состоянии достигнуть успеха. Ни один мужчина не выбрал сотрудничество как способ урегулирования

конфликта. Следует также отметить, что у некоторых опрошенных – 8 человек, что составляет 19 % – не выработан единый способ поведения в конфликтной ситуации, а используется несколько вариантов поведения.

Диагностика уровня конфликтности испытуемых показали, что большинство опрошенных тактичны и миролюбивы, ловко уходят от споров и конфликтов, избегают критических ситуаций на работе и дома, т. е. могут приспосабливаться. Из числа исследуемых ни один человек не набрал меньше 10 баллов, что говорит о том, что люди в исследуемой выборке не любят спорить и конфликтовать. Это, в свою очередь, можно соотнести с результатами теста К. Томаса, по которому лишь 12,5 % (3 человека) мужчин и 10,71 % (3 человека) женщин предпочитают соперничество в качестве разрешения конфликтной ситуации.

Анализируя результаты диагностики социально-психологического пола личности, полученные с помощью методики С. Бем, можно сделать вывод, что у мужчин нет ярко выраженной маскулинности, и лишь один мужчина обладает чертами определяющими феминность (4,5 %). У женщин, напротив, есть представительница, у которой ярко выражены черты маскулинности. Однако и из числа женщин достаточно мало лиц, которым присущи черты феминности (30 %) (рисунок 2).

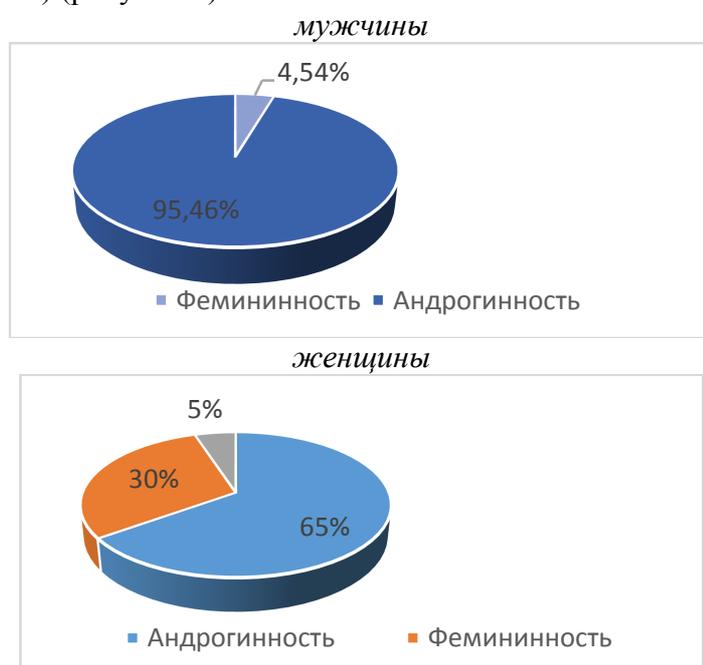


Рисунок 2 – Результаты диагностики социально-психологического пола личности

В основном, лица обоего пола характеризуются андрогинностью: 95,5 % мужчин и 65 % женщин. Для таких людей характерна большая мягкость, устойчивость в социальных контактах и отсутствие резко выраженных доминантно-агрессивных тенденций в общении. Однако это никак не связано со снижением уверенности в себе, а напротив проявляются на фоне сохранения высокого самоуважения, уверенности в себе и самопринятия. Андрогинны не уступают маскулинному типу ни по уровню самоуважения в целом, ни по уровню самооценок академических достижений и собственной внешности (физическое Я).

Таким образом, соотнеся характеристики конфликтного поведения испытуемых с их гендерной принадлежностью, можно сделать вывод о том, что андрогинным юношам и девушкам свойственны низкий уровень конфликтности и стратегии приспособления, сотрудничества и компромисса.

Список литературы

1. Анцупов А. Я., Шитлов А. И. Конфликтология: учебник для вузов. М.: ЮНИТИ, 1999. 507 с.
2. Гришина Н. В. Психология конфликта. СПб.: Питер, 2000. 464 с.
3. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Кризисы профессионального становления личности // Психологический журнал, 1997. Т. 18. № 6. С. 35–44.
4. Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся. М.: Тривола, 1994. 304 с.

5. *Клецина И. С.* Аналитические подходы к определению причин гендерных конфликтов и путей их преодоления // Противоречия, конфликты, кризисы личности: субъектно-бытийный подход: материалы Всерос. науч.-практ. семинара. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2007. С. 30–44.

6. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Академия, 2004. 345 с.

7. Настольная книга практического психолога: учеб. пособие: В 2 кн. / Под ред. Е. И. Рогова. М.: ВЛАДОС, 1999. Кн. 2. 480 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОМУ ПЕРЕВОДУ

Современную эпоху с полным правом можно назвать эпохой глобализации. Все, что происходит в окружающем нас мире, находит свое отражение в языке. Стирание границ между странами ведет к проникновению в язык иностранных слов, чужеродных элементов, закрепляющихся в языке вместе с предметами и явлениями действительности, которые они называют.

В связи с политико-экономическими изменениями, происходящими в нашей стране и в мире в целом, и по мере расширения сферы международных контактов возникает потребность рассмотрения иного подхода к обучению иностранным языкам. Процессы глобализации породили потребность для множества людей, чем бы они ни занимались, овладеть средствами общения с представителями других народов. Отсюда огромный спрос на специалистов, владеющих иностранными языками, знание которых становится не просто преимуществом, но необходимым условием для успешной деятельности во многих областях.

Поток зарубежной информации и доступность ее получения растут с каждым днем, и студентам неизбежно придется столкнуться с необходимостью использования литературы на иностранном языке. Без соответствующих умений и навыков это сделать невозможно, и задача преподавателя состоит в том, чтобы помочь студентам их приобрести и усовершенствовать.

Важной отличительной чертой современной переводческой деятельности является большое количество текстов технического характера, перевод которых требует от людей, занимающихся переводом основательных познаний в соответствующей предметной области. Ведь приходится переводить сложнейшие тексты по ядерной физике, компьютерной технике и др. это привело к тому, что студенты технических специальностей должны обладать достаточно хорошим уровнем владения иностранным языком, что в свою очередь способствует успеху в профессиональной деятельности. В свою очередь, и для того, чтобы быть успешным в своей сфере, необходимо уметь находить нужную информацию из иностранных источников. Точное и полное изложение материала - вот главная особенность научно-технического текста. Изложение материала должно быть почти при полном отсутствии тех выразительных и красочных элементов, которые используются в художественной литературе и придают речи эмоциональную насыщенность. Весь упор делается не на эмоционально-чувственной, а на логической стороне излагаемого. Для того, чтобы не нарушить основной принцип научно-технического языка – точность и ясность изложения мысли, составители научно-технических текстов избегают применения выразительных средств. По этой причине научно-технический текст кажется несколько суховатым, лишенным элементов эмоциональной окраски. Однако нужно отметить, что при всей своей стилистической отдаленности от живого разговорного языка, богатого выразительными средствами, в специализированных текстах очень широко используется терминология, т.е. слова и словосочетания, принятые для обозначения специальных понятий в той или иной области науки и техники [1, с. 89].

В специализированных текстах очень широко используется терминология, т.е. слова и словосочетания, принятые для обозначения специальных понятий в той или иной области науки и техники. Приведем пример из немецкого языка: Absieben n (нем.) – обеспечение ветеринарно-гигиенической безопасности.

Agarwaren f pl (нем.) – подавление жизнедеятельности микроорганизмов.

Altersbukett n (нем.) – установка для приготовления хлебной палочки из черствого хлеба.

Нельзя забывать, что при переводе научно-технических текстов, термины могут быть однословные, состоящие из двух и более слов. Достаточно серьезной проблемой при переводе научно-технических текстов, является проблема без эквивалентности терминов. В данном

случае, переводчиком подбирается наиболее подходящий по смыслу термин из переводящего языка.

Самой большой трудностью при переводе является правильность выбора значения слова. Так, например, в немецком языке основа слова может иметь различные значения в зависимости от тематики, в которой данное слово употребляется. Все значения объединены довольно обширной общей схемой, которую необходимо понимать скорее интуитивно, чем на уровне заученных словарных значений.

В большинстве своем стоит отметить, что иностранный язык необычайно гибкий.

При переводе технических текстов следует соблюдать ряд правил, рассмотрим некоторые из них. Переводя техническую литературу, особенно по малознакомой тематике, надо всегда помнить об этой многозначности. Как бы ни была велика память переводчика, он может натолкнуться на незнакомый или малознакомый термин, или известный ему термин в совершенно другом значении и поэтому следует считать неразумной попытку переводить без словаря. Однако, может оказаться, что ни одно из значений слова, найденных в словаре, не подходит. Это значит, что некоторые значения слов не зафиксированы в словаре. В этом случае вывести из затруднения может хорошее чувство языка (языковая догадка), но в первую очередь то, хорошее владение терминологией, умение правильно выбрать значение о чем идет речь. Поэтому знакомство с соответствующей отраслью техники по популярным пособиям, или консультация специалиста имеют огромное значение для правильности перевода. Можно выделить основные проблемы в обучении техническому переводу:

1. Слабое владение студентами родным языком.
2. Неумение ориентироваться в предложенной предметной области.

Отсутствие навыков работы со средствами автоматизации процесса перевода. Отсутствие навыков критического анализа уже существующих переводов.

Студенты, работая вместе с преподавателем над переводом технических иностранных текстов, приобретают интеллектуальные, организационные, коммуникативные компетенции, воспитывают в себе трудолюбие, способность самостоятельно принимать решения, проявляют изобретательность, пополняют свой лексический словарь, развивают языковую догадку. Все это помогает им в учебе, повышает познавательный интерес и формирует устойчивую положительную мотивацию к изучению предмета. На наш взгляд, целесообразно продолжать такую форму приобщения к живому профессионально ориентированному языку, так как во время подготовки к презентации студенты не только учат технические термины, но и стремятся к правильному овладению техникой перевода текстов профессиональной направленности [2, с. 66].

Список литературы

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М.: Либроком, 2012. 576 с.
2. Гарбовский Н. К. Теория перевода. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2007. 543 с.